

**DIE VESTIGING VAN 'N LEERKULTUUR IN  
'N KINDERHUISSKOOL**

**ABRAHAM JOHN ARENDSE**

Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes vir die graad van

**MAGISTER IN OPVOEDKUNDE**

(Onderwysleierskap)

aan die

**UNIVERSITEIT VAN STELLENBOSCH**

**STUDIELEIER: PROF. N.P. PRINSLOO**

**Maart 2002**

## **VERKLARING**

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie tesis vervat, my eie oorspronklike werk is en dat ek dit nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê het nie.

**HANDTEKENING:**

**DATUM:**

## **OPSOMMING**

Die vestiging van 'n leerkultuur in 'n kinderhuisskool is in hierdie studie ondersoek.

Die studie is onderneem teen die agtergrond van die regering se oproep om 'n leerkultuur in ons skole te vestig. Hierdie oproep impliseer 'n verandering in leerders en onderwysers se ingesteldheid ten opsigte van leer en onderwys. Hierdie verandering het dit ten doel dat leer en onderrig prioriteit in skole sal geniet. Die moontlikheid om die skool in 'n lerende organisasie te transformeer word ondersoek. In 'n lerende organisasie word leer geïnternaliseer. Transformasie na 'n lerende organisasie sal verseker dat die skool tred hou met verandering en die nodige koersaanpassings maak. Indien 'n skool daarin kan slaag om tot 'n lerende organisasie te transformeer sal dit verseker dat leer en onderrig altyd prioriteit by die skool sal bly.

Hierdie studie is 'n situasie-analise van 'n kindershuisskool, wie op versoek anoniem wil bly. Vanuit die situasie-analise blyk dit duidelik dat daar nie 'n leerkultuur in die skool aanwesig is nie. Die leerders se kulturele bagasie, wat uitdrukking vind in ernstige gedragsprobleme, verhoed dat effektiewe leer plaasvind. Die gedragsprobleme kortwiek die onderwysers se werkverrigting aangesien dit aanleiding gee tot hoë stresvlakke en dus 'n lae moraal. Dit blyk baie duidelik dat dit slegs moontlik sal wees om 'n leerkultuur te vestig indien die leerders se gedragsprobleme effektief aangespreek kan word.

Die studie begin deur die probleem en navorsingsvrae te stel. Die volgende hoofstukke behels 'n studie van die literatuur, die situasie-analise en 'n voorgestelde program om 'n leerkultuur in die skool te vestig.

Die voorgestelde program doen, onder andere, strategieë aan die hand om die leerders se gedragsprobleme te elimineer en om die onderwysers se stresvlakke te laat daal. Dit fokus deurgaans op die prinsipaal se rol in die uitskakeling van bogenoemde hindernisse en sy rol in die vestiging van 'n leerkultuur en die transformering na 'n lerende organisasie. Die program sluit 'n volledige bespreking van strategiese beplanning as instrument in die vestiging van 'n leerkultuur en die transformering na 'n lerende organisasie in.

Die program kan moontlik as riglyn dien vir skole wie groot getalle leerders met gedragsprobleme huisves.



## **SUMMARY**

The aim of this study is to research the establishment of a culture of learning in a childcare school.

The appeal by the government of the establishment of a culture of learning, serves as background to this study. This appeal implies a change of attitude by both learners and educators with regard to the learning and teaching process. The objective of this change is to prioritize learning and teaching in schools. This will enable learners to effectively develop intellectually, personally and socially. The feasibility to transform the school to a learning organization, is being researched. In a learning organization, learning is being internalised. Transformation to a learning organization will ensure that the school keeps pace with, and make the necessary adjustments relative to the change. In achieving the transformation to a learning organization, such a school can be sure that learning and teaching will remain a top priority.

This study is a situational analysis of a childcare school, which requested to remain anonymous. This analysis clearly exposes the lack of a culture of learning at this school, due to the cultural baggage of the learners, which are manifested in serious behavioral problems, and which in turn prevent an effective learning process.

The behavioral problems impede the educators' ability to teach effectively. It leads to high stress levels and a low morale. It is very clear that this situation can

only be remedied if the behavioral problems of the learners are effectively dealt with.

The study begins with identifying the problems and setting the questions for research. In the ensuing chapters, a study of the literature, a situational analysis and proposed programme to establish a culture of learning, follows.

The proposed programme, amongst others, put forward a strategy to eliminate the behavioral problems of learners as well as reducing the stress-levels of the educators. It uniformly focusses on the role of the principal in obviating the said encumbrances, and the transformation to a learning organization. The programme includes a comprehensive discussion of strategic planning as an instrument in establishing a culture of learning and transformation to a learning organization.

The programme can possibly serve as a guideline for schools which accommodate large numbers of learners with serious behavioral problems.

## **DANKBETUIGINGS**

Dit is vir my 'n voorreg om my dank uit te spreek en waardering te betuig teenoor:

- My Skepper, sonder wie se krag en leiding ek dit nie sou kon vermag nie.
- My studieleier, Prof. N.P. Prinsloo, vir sy waardevolle leiding, motivering en geduld.
- My vrou, Joan, en Marvin, Marc en Inge, wie so dikwels afgeskeep is, vir al die opofferinge, ondersteuning, begrip en jul geloof in my.
- My ouers vir hul aanmoediging bystand en geduld.
- Vir Lorna Dirkse en Allison Hendricks vir die tikwerk, tegniese versorging en geduld. Julle is ware staatmakers.
- My kollega's Max en Saville, vir hul aanmoediging.
- Die personeel van die Kinderhuis en skool vir hul ondersteuning.



# **INHOUDSOPGAWE**

BLADSY

## **HOOFSTUK 1**

### **INLEIDING**

1.1	AKTUALITEIT	1
1.2	PROBLEEMSTELLING	2
1.2.1	HOOFPROBLEEM	2
1.2.2	SUBPROBLEME	2
1.3	DOELSTELLING	2
1.4	BEGRIPSVERKLARING	3
1.4.1	KINDERHUIS	3
1.4.2	SORGBEHOEWENDE KINDERS	4
1.4.3	KINDERHUISSKOOL	5
1.4.4	KOMMITERING	5
1.4.5	INRIGTING	6
1.4.6	HOOFSTROOM ONDERWYS	6
1.5	AGTERGROND	6
1.6	STUDIEPLAN	7



## **HOOFSTUK 2**

### **DIE LEERKULTUUR IN 'N LERENDE ORGANISASIE**

2.1	INLEIDING	10
2.2	KULTUUR	11
2.3	ORGANISASIE KULTUUR	13
2.4	SKOOLKULTUUR	20
2.5	LEERKULTUUR	22
2.6	LERENDE ORGANISASIE	28
2.6.1	SKOLE AS LERENDE ORGANISASIES	30
2.7	STRATEGIESE BEPLANNING	36
2.8	VISIE	39
2.9	DIE FORMULERING VAN 'N STRATEGIESE PLAN	40
2.9.1	VOORAFBEPLANNING	40
2.9.2	MISSIEFORMULERING	41
2.9.3	OMGEWINGS EVALUERING	42
2.9.4	INTERNE ORGANISASIE EVALUERING	43
2.9.5	STRATEGIE FORMULERING	44
2.10	IMPLEMENTERING EN EVALUERING VAN DIE STRATEGIESE PLAN	46
2.11	SAMEVATTING	48

## **HOOFTUK 3**

### **SITUASIE ANALISE: KINDERHUISKOOL**

3.1	INLEIDING	49
3.2.	FAKTORE WAT SORGBEHOEWENDE KINDERS BEINVLOED	50
3.2.1	BIOLOGIESE FAKTORE	50
3.2.2	GESINS EN OMGEWINGSFAKTORE	52
3.2.3	SKOOLFAKTORE	58
3.3	KINDERHUIS	63
3.4	KINDERHUISKOOL	67
3.5	LEERKULTUUR EN 'N KINDERHUISKOOL	68
3.5.1	BESTAANDE SITUASIE	68
3.5.2	AKSIES DEUR SKOOL GENEEM	72
3.6	SAMEVATTING	75

## **HOOFSTUK 4**

### **PROGRAM VIR DIE ONTWIKKELING VAN 'N LEERKULTUUR EN TRANSFORMASIE NA 'N LERENDE ORGANISASIE**

4.1	KULTUURVERANDERING	77
4.2	GEDRAGSPROBLEME	78
4.2.1	PRO-AKTIEWE PROGRAM	79
4.2.2	REATIEWE PROGRAM	86
4.2.2.1	IDENTIFIKASIE VAN MISPLAASTE DOELWITTE	87
4.2.2.2	VERIFIKASIE	88
4.2.2.3	BEHANDELING	89
4.3.1	STRES	97
4.4	DIE PRINSIPAAL AS ONDERRIGLEIER	100
4.5	TRANSFORMASIE NA 'N LERENDE ORGANISASIE	105
4.6	STRATEGIESE BEPLANNING	110
4.6.1	VOORAFBEPLANNING EN MISSIE FORMULERING	112
4.6.2	OMGEWINGSEVALUERING	113
4.6.3	INTERNE EVALUERING	114
4.6.4	STRATEGIE FOMULERING	116
4.6.5	STRATEGIE IMPLEMENTERING	118
4.6.6	STRATEGIE EVALUERING	118



## **HOOFTUK 5**

### **SLOTPERSPEKTIEF**

5.1	SAMEVATTING	120
5.2		
5.3	TEKORTKOMINGE	121
5.3	AANBEVELING	121
5.3.1	DIE VESTIGING EN INSTANDHOUDING VAN 'N LEERKULTUUR	121
5.3.1.1	PRINSIPALE	121
5.3.1.2	ONDERWYSERS	122
5.3.1.3	LEERDERS	123
5.3.1.2	TOEKOMSTIGE NAVORSING	123
	<b>BIBLIOGRAFIE</b>	125



# HOOFSTUK 1

## INLEIDING

### 1.1 AKTUALITEIT

Sorgbehoewende kinders word weens ongunstige toestande tuis uit hul ouerhuise en gemeenskappe verwyder en in 'n kinderhuisskool geakkommodeer met die uitsluitlike doel om hul lewens weer op spoor te plaas. Die koppelling van 'n skool aan die kinderhuis is nie toevallig nie. Onderwys en leer is 'n belangrike instrument om sosiale transformasie te bewerkstellig. Die onderwys wat in 'n kinderhuisskool aangebied word behoort dus 'n belangrike instrument te wees om die negatiewe invloede uit die kind se verlede te neutraliseer en die leerders van kennis en vaardighede te voorsien wat hulle vir die res van hul lewens tot voordeel sal strek. In die skool moet daar dus 'n kultuur wees wat bevorderlik is vir leer.

Dit wil egter voorkom asof baie van die leerders in die praktyk dieselfde gesindhede en houdings in die algemeen en ten opsigte van hul skoolwerk openbaar as wat hulle gedoen het voordat hulle in die kinderhuisskool opgeneem is. Die skool faal dus in sy poging om 'n permanente positiewe verandering by leerders, wie weens hul agtergrond 'n weerstand teen skoolwerk opgebou het en belangstelling in hulle eie akademiese ontwikkeling verloor, te bewerkstellig. Dit dui op die feit dat daar 'n behoefte bestaan om

programme te ontwikkel en te implementeer wat die skool in staat sou stel om sy doel te realiseer.

## 1.2 PROBLEEMSTELLING

### 1.2.1 HOOFPROBLEEM

Hoe word 'n gesonde leerkultuur gevestig in 'n Kinderhuisskool?

### 1.2.2 SUBPROBLEME

1.2.2.1 Hoe lyk 'n gesonde leerkultuur?

1.2.2.2 Watter rol speel 'n lerende organisasie in die vestiging van 'n leerkultuur ?

1.2.2.3 Hoe lyk die leerkultuur in 'n Kinderhuisskool?

1.2.2.4 Watter strategie kan gebruik word om 'n leerkultuur in 'n Kinderhuisskool te vestig?

1.2.2.5 Watter programme moet geïmplementeer word om 'n leerkultuur in 'n Kinderhuisskool te vestig?

## 1.3 DOELSTELLING

Om 'n program te ontwerp vir die ontwikkeling van 'n leerkultuur in 'n Kinderhuisskool waar 'n leerkultuur totaal afwesig is.



## 1.4 BEGRIPSVERKLARING

Vir die studie word enkele van die belangrikste begrippe wat sentraal gebruik word omskryf.

### 1.4.1 KINDERHUIS

'n Kinderhuis is enige verblyfplek of tehuis wat in stand gehou word vir die opname, beskerming, versorging en opvoeding van meer as ses kinders weg van hulle ouers af, maar nie 'n nywerheidsskool of 'n verbeteringsskool is nie. 'n Nywerheidsskool is 'n skool wat in stand gehou word vir die opname, versorging, onderwys en opleiding van kinders wie ingevolge die Wet op Kindersorg (No. 74 van 1983) daarheen verwys word. 'n Kinderhuis het nie die onderwys en opleidingsfunksie van 'n nywerheidsskool nie, terwyl 'n nywerheidsskool weer nie die beskermingsopdrag van 'n kinderhuis het nie. Aangesien kinders in 'n kinderhuis ook ingevolge die Wet op Kindersorg daarheen verwys word, en die kinders in 'n kinderhuis en 'n nywerheidsskool beide ingevolge die Wet as sorgbehoewend beskryf word, is daar in die praktyk weinig verskil tussen die kinders wie na 'n kinderhuis of 'n nywerheidsskool verwys word. Kinders word na 'n verbeteringsskool verwys ingevolge die Strafproseswet (Wet 51 van 1977) en nie die kindersorgwet soos in die geval van 'n nywerheidsskool en 'n kinderhuis nie. Kinders in 'n verbeteringsskool het dus oortredings ingevolge die Strafproseswet begaan. Anders as die kinders in 'n kinderhuis- of nywerheidsskool kan hulle as jeugmisdadigers beskou word (Wet op Kindersorg, 1983: 5-7). Kinderhuis X waarop die studie gerig is, is vir 98% van sy befondsing van die staat afhanklik. Die gevolg is dat die staat op die kinderhuis druk plaas om kinders

te neem wie weens hul gedrag of agtergrond deur ander kinderhuise geweier word.

#### 1.4.2 SORGBEHOEWENDE KINDERS

Die Wet op Kindersorg (no. 74 van 1983) klassifiseer 'n sorgbehoewende kind as volg:

- (a) 'n kind wie geen ouer of voog het nie.
- (b) 'n kind wie 'n ouer of voog het of in die bewaring van 'n persoon is wie nie in staat of geskik is om die bewaring van die kind te hê nie deurdat hy -
  - (i) dermate geestesongesteld is dat hy nie in staat is om vir die liggaamlike, verstandelike of maatskaplike welsyn van die kind voorsiening te maak nie;
  - (ii) die kind aanrand of mishandel het of toegelaat het dat die kind aangerand of mishandel word;
  - (iii) verleiding, ontvoering of prosituisie van die kind of die pleging deur die kind van onsedelike handeling veroorsaak of in die hand gewerk het;
  - (iv) gewoontes en gedrag openbaar wat die liggaamlike, verstandelike of maatskaplike welsyn van die kind ernstig kan benadeel;
  - (v) versuim om die kind toereikend te onderhou;
  - (vi) die kind in stryd met artikel (10) van die wet hou, wat bepaal dat geen persoon, met die uitsondering van die bestuurders van kraaminrigtings, hospitale, veiligheidsplekke of kinderhuise, 'n kind



vir 'n tydperk van meer as 14 dae, weg van sy ouers af mag onderhou met die doel om hom aan te neem of hom te laat aanneem nie;

- (vii) die kind verwaarloos of toelaat dat hy verwaarloos word;
- (vi) die kind nie behoorlik kan beheer nie ten einde behoorlike gedrag, soos gereelde skoolbywoning te verseker;
- (ix) geen waarneembare bestaansmiddele het nie.

#### 1.4.3 KINDERHUISSKOOL

'n Kinderhuisskool word hier gedefinieer as die skool op die perseel van die kinderhuis, waar die leerders wie by die kinderhuis inwoon, skool gaan.

Die Kinderhuisskool vervul 'n "onderwys" en "opleidingsfunksie" soortgelyk aan dit wat 'n nywerheidsskool bied. 'n Kinderhuis met 'n Kinderhuisskool het dus nie net soortgelyke kinders as 'n nywerheidsskool nie, dit vervul ook al die funksies van 'n nywerheidsskool. Kinderhuis X is die enigste Kinderhuis met 'n eie skool.

#### 1.4.4 KOMMITTERING

Kommittering beteken dat 'n kind deur 'n Kinderhof na 'n bepaalde inrigting verwys word. Die Kommissaris van Kindersorg (landdros) besluit op grond van 'n volledige verslag en aanbeveling van 'n maatskaplike werker asook ander relevante inligting wat aan hom voorgelê word, byvoorbeeld skolastiese verslae en polisieverklarings, om 'n kind na of 'n Kinderhuis of 'n Nywerheidsskool te verwys. Kinders wie oortredings ingevolge die

Strafproseswet begaan het word na 'n verbeteringskool verwys. Kinders word normaalweg nie vir 'n tydperk van langer as twee jaar na 'n inrigting gekommitteer nie. Sommige kinders word vir korter tydperke gekommitteer. In die praktyk gebeur dit egter dikwels dat die kommisaris van Kindersorg gedwing word om die kommittering na 'n kinderhuis te verleng weens die feit dat die leerder se gesins - of huislike omstandighede ongewens is en nie aan hom die nodige ondersteuning kan bied nie.

#### 1.4.5 INRIGTING

'n Inrigting word hier gedefinieer as 'n verbeteringskool, 'n nywerheidskool of 'n kinderhuis wat kragtens artikel 29 opgerig is, of 'n kinderhuis wat kragtens artikel 30 geregistreer is (Wet op Kindersorg, 1983:5). Dikwels verskil die praktyke van 'n kinderhuis en 'n nywerheidskool, of 'n nywerheidskool en 'n verbeteringskool nie veel nie. Alhoewel die inrigtings onder verskillende wette resorteer en dikwels verskillende verwysingsprosedures het vind ons dat dit in die praktyk moontlik is om 'n kind, met die goedkeuring van 'n Kommissaris van Kindersorg, van een inrigting na 'n ander oor te plaas.

#### 1.4.6 HOOFSTROOMONDERWYS

Onderwys wat leerders in gewone skole ontvang.

#### 1.5 AGTERGROND

Die kinderhuisskool waar die ondersoek plaasvind is enig in sy soort deurdat dit die enigste kinderhuis in die land is wat direk aan 'n skool gekoppel is. Die



skool is op 'n landgoed buite 'n klein plattelandse dorp in die Boland gevestig. Die ligging is ideaal vir die fisieke, emosionele, geestelike en opvoedkundige ontwikkeling van 'n sorgbehoewende kind.

Die kinderhuis en die skool word in stewige goedversorgde baksteengeboue gehuisves. Die leerders self is netjies versorg en daar is geen gebrek aan voedsel of kleding nie. Fasiliteite wat tot die leerders se beskikking is, sluit onder andere in televisiekamers, ontspanningsale, twee rugbyvelde, 'n sokkerveld, twee komperkamers, 'n biblioteek, 'n swembad, netbalbane en 'n gimnasium.

Alhoewel die regering deur middel van die departemente van Onderwys en Welsyn vir die salarisse van personeellede en alle lopende uitgawes verantwoordelik is, is die geboue en die terrein die eiendom van die Verenigende Gereformeerde Kerk in Suid-Afrika. Die Kerk beskou haarself as die hoogste gesag op die landgoed en eis dat christelike waardes en norme die riglyn vir alle aktiwiteite op die landgoed moet wees.

## 1.6 STUDIE PLAN

Hoofstuk 1 word benut om die aktualiteit, die probleemstelling en die doelstellings van die studie te beklemtoon. Enkele relevante begrippe word beklemtoon. In 'n kort agtergrondstudie word die fisiese terrein van die studie, die ekonomiese ondersteuning en die geestelike karakter van die kinderhuisskool kortliks beskryf.

In die tweede hoofstuk word 'n literatuurstudie gedoen om die logiese verband tussen die terme kultuur, organisasiekultuur, skoolkultuur, leerkultuur en leerorganisasie aan te dui. Elkeen van die terme word ook individueel beskryf. Strategiese beplanning word voorgestel as die instrument wat benut kan word om 'n leerkultuur in die skool te vestig.

Die derde hoofstuk word gebruik vir 'n situasie-analise van die kinders, die kinderhuis en die Kinderhuisskool. Dit word aangevul deur 'n literatuurstudie van die biologiese, gesins-, omgewings- en skoolfaktore wat die leerder voor sy toelating by die Kinderhuisskool beïnvloed het. Die leerders is almal deur een of meer van die faktore negatief beïnvloed. Die negatiewe beïnvloeding het uiteindelik 'n negatiewe effek op die skool se leerkultuur. Dit blyk hieruit duidelik dat 'n leerkultuur slegs gevestig kan word indien die leerders se gedragsprobleme aangespreek kan word.

In hoofstuk vier word 'n program vir die vestiging van 'n leerkultuur in 'n Kinderhuisskool voorgestel. Daar word deurgaans op die prinsipaal se rol in die implementering van die program en dus die vestiging van 'n leerkultuur gefokus. Die program bevat voorstelle om leerders se gedragsprobleme effektief te hanteer. Daar word ook voorstelle vir die hantering van stres, 'n direkte gevolg van die leerders se gedragsprobleme, aan die hand gedoen. Die prinsipaal se rol as onderwysleier en die benutting van strategiese beplanning ten einde 'n leerkultuur te vestig en die skool tot 'n lerende organisasie te laat transformeer, word beskryf.



Hoofstuk vyf bevat 'n slotperspektief waarin die studie saamgestel word. Dit verwys na die tekortkominge van die studie en bevat aanbevelings ten opsigte van die vestiging van 'n leerkultuur en toekomstige navorsing.

## HOOFSTUK 2

### DIE LEERKULTUUR IN 'N LERENDE ORGANISASIE

#### 2.1 INLEIDING

Die huidige regering het verskeie oproepe om die vestiging van 'n leerkultuur in alle skole in ons land gedoen. In hierdie konteks word 'n leerkultuur as 'n agent van verandering gesien wat die negatiewe effekte van “liberation before education”, boikotaksies en die verset teen gesag in ons skole kan neutraliseer.

Die “liberation before education”, biokotaksies en verset teen gesag in ons skole verteenwoordig 'n teenkultuur wat in ons skole posgevat het. Die teenkultuur het in reaksie op regeringsgedrewe agterstande op sosiale, politieke ekonomiese en die onderwysgebied posgevat. Die regering van die dag het destyds die verband tussen rasse en kulturele verskille beklemtoon. Die beklemtoning van kultuurverskille is benut om verskille in die verwagtinge van wit en swart leerders te illustreer. Die verskille in verwagtinge is gebruik om verskille in onderwysvoorsiening en die gepaardgaande agterstande wat swart leerders ontwikkel het, te regverdig (Christie, 1989:12; Kallaway, 1988:175).

In historiese konteks word die begrip “kultuur” dus nou met die politiek geassosieer. Dit is weinig gebruik sonder dat een of ander politieke intensie daaraan gekoppel is. Aanvanklik was dit politieke onderdrukking en later politieke bevryding.



Daar word geen verwysingsraamwerk gebied aan skole wat 'n leerkultuur wil vestig nie. Skole begryp nie die essensie, belangrikheid en die mag wat in die begrip "kultuur" opgesluit is nie. Baie skole sien die oproep na die vestiging van 'n leerkultuur as sporadiese politieke geïnspireerde aksies. Hierdie aksies word dikwels ongekoördineerd op nasionale, provinsiale en streeksvlak geïmplementeer. Daar word geen plan of program voorgestel wat individuele skole kan implementeer nie.

Die studie poog om die begrippe kultuur en leerkultuur bo die politiek te verhef. Daar word op die werklike betekenis, agtergrond, verbintenis en progressie tussen die twee begrippe en die begrippe organisasiekultuur, skoolkultuur en lerende organisasie gefokus. Die doel is om die positiewe potensiaal van die terme te ontsluit en 'n teoretiese verwysingsraamwerk te vestig vir enige skool wat 'n leerkultuur wil vestig. Dit sal nie net skole in staat stel om die essensie, belangrikheid en mag van kultuur te begryp nie maar hulle ook in staat stel om deur middel van 'n effektiewe implementeringstrategie 'n leerkultuur te vestig. Strategiese beplanning word as die implementeringstrategie voorgestel.

## 2.2 KULTUUR

Kultuur is volgens Taylor (Joubert 1996:7) een van die mees gekompliseerde begrippe. Die populêre opvatting van kultuur veronderstel volgens Lawton (Snyman 1992:9) sekere minderheidsvoorkeure met betrekking tot musiek, die letterkunde en kuns. Volgens sosioloë en antropoloë sluit kultuur egter alles in wat deur die mens tot stand gebring is, insluitend tegnologiese artefakte, vaardighede, houdings en waardes (Snyman 1992:8).



Drennan beskryf kultuur as volg:

*"Culture is how things are done around here. It is what is typical of the organization, the habits, the prevailing attitude, the grown-up pattern of accepted and expected behaviour"* (Smith en Pacheco 1996:159).

Clarke, Hall, Jefferson en Roberts vind in hul definisie hierby aansluiting.

*"The culture of a group or class is the peculiar or distinctive way of life of the group or class, the meanings, values, and ideas's embodied in the institution, in social relations, in systems or beliefs, in mores and customs. Culture is distinctive shapes in which this material and social organization of life express itself"* (Masitsa 1995:122).

Hieruit kan afgelei word dat kultuur verwys na die totale lewenswyse van 'n groep mense. Volgens Basson (Van der Westhuizen 1996:78) verwys dit na alles wat mense doen en skep as lede van 'n spesifieke gemeenskap wat bestaan uit mense met dieselfde kennis en oortuigings. Kultuur is die somtotaal van geërfde idees, oortuigings, kennis, aannames, gedeelde waardes, simbole en ervarings wat deur middel van rituele, seremonies, beelde en simbole uitgedruk en in stand gehou word (Lambert 1988:54-55; Van der Westhuizen 1996: 78). Volgens Joubert (1996:7) ontwikkel daar binne 'n groep of gemeenskap eiesoortige houdings, gewoontes en tradisies sowel as 'n gedragsspatroon wat as aanvaarbaar en korrek beskou word. Hierdie ontwikkeling is moontlik omdat kultuur die medium is wat groeplede in staat stel om met mekaar te kommunikeer. Gevolglik kan hulle bepaal hoe ander groeplede dink en voel. Hulle kan die groeplede se gedrag antisipeer. Dit stel hulle in staat om met die groeplede saam te werk (Stenhouse in Snyman

1992:8). Johnson in Snyman (1992:8) stel dit duidelik dat kultuur nie staties is nie. Dit kan deur lede van die groep verander word net soos die lede self ook verander.

Binne enige kultuur kom daar dikwels sub-kulture voor. 'n Sub-kultuur kan beskryf word as 'n kultuur binne 'n kultuur. Dit is 'n segment van die dominante kultuur met sy eie unieke karakters trekke. Dit het gewoonlik 'n onderskeidende stel waardes en norme wat deur 'n sekere groep mense binne die hoofkultuurgroep gedeel word. Dit is in 'n sin meer as net waardes en norme, aangesien dit gewoonlik gepaard gaan met 'n eiesoortige konstruksie van die werklikheid wat sin en orde verskaf aan die lewens van die groepmense. 'n Subkultuur is in konflik met die dominante kultuur indien hul konstruksie van die werklikheid in botsing is met dit wat die dominante kultuur glo, respekteer en bevorder. 'n Subkultuur wat 'n sterk uitdaging rig tot die dominante kultuur word 'n "teen-kultuur" genoem (Van Niekerk en Meyer 1995:70).

Dit blyk dus duidelik dat, alhoewel dit nie maklik is om kultuur te definieer nie, kultuur in werklikheid die unieke en eiesoortige optrede van 'n groep mense verklaar. Dit is dus 'n invloedryke en rigtinggewende begrip aangesien dit 'n direkte invloed uitoefen op die optrede en denkwysse van die mense wie hulle daarmee identifiseer.

## 2.3 ORGANISASIE KULTUUR

Stephen P. Robbins (1993:3) definieer 'n organisasie as:



*".... a consciously co-ordinated social unit, composed of two or more people, that functions on a relatively continuous basis to achieve a common goal or set of goals."*

'n Organisasie is dus 'n groep mense met gemeenskaplike doelstellings. Wanneer 'n mens met die groep mense interaksie het word jy bewus van "*a sense of ... feel, ..., smell, ..., personality*". Dit is eiesoortig aan daardie organisasie en onderskei die organisasie van enige ander organisasie. Die "*feel, smell and personality*" waarvan hier gepraat word verwys na die unieke kultuur van die organisasie (Snyman 1992:10; Janson *et al* 1993:119).

*"Culture is the commonly held and relatively stable beliefs, attitudes and values that exist in the organization"* (Williams *et al* 1990:11).

Volgens Robbins (1993:602) gee die waardes, houdings en oortuigings wat lede in 'n organisasie deel beteken aan 'n organisasie. Dit dui op 'n spesifieke verwagting ten opsigte van wat vir 'n organisasie aanvaarbaar is of nie aanvaarbaar is nie en watter gedrag of aksies aangemoedig of ontmoedig word.

Hierdie persepsies wat deur al die lede van 'n organisasie gedeel word gee rigting aan die organisasie en integreer interne aktiwiteite soos beleid, bestuurstelsels, leierskapstyle, menslike hulpbronselsel, werknemersgedrag (Snyman 1992:10) en denke binne die organisasie (Robbins 1993: 602; Snyman 1992:10; Williams *et al* 1990:10). Dit is egter belangrik om daarop te let dat die kultuur van enige organisasie nie rigied is nie. Volgens Chrispeels (1992: 13) ontwikkel dit voortdurend, reageer en pas dit by interne en eksterne omgewingsdruk aan.



'n Organisasie met duidelik onderskeibare kultuur het 'n sterk kultuur. Organisasiekulture word geskep deur kuns, sang, stories, simbole, rituele, slagspreuke, legendariese helde en leuses. Volgens Lussier (1993:397) sê Larry Robinson, die hoof van 'n ketting juweliersware winkels in Cleveland, dat die goue reël "*do unto others as you would have them do unto you*" die basis was vir sy die maatskappy se sukses en groei. Dit gee aan klante vertroue dat hulle nie ingeloop sal word indien hulle nuwe of duur ringe koop nie. IBM skryf hulle sukses toe aan hul beleid dat:

- (i) alle werknemers gerespekteer en met waardigheid behandel moet word
- (ii) die maatskappy elke taak beter as enige ander moet uitvoer
- (iii) die bes moontlike diens aan 'n kliënt verskaf moet word.

In organisasies met sterk organisasiekulture vind ons dat lede die oortuigings, houdings en waardes wat in die organisasie bestaan geïnternaliseer het. Hierdie oortuigings, houdings en waardes word verkry vanaf die gedrag van ander lede in die organisasie, geskrewe kommunikasie van sisteme, reëls en prosedure wat toegepas word. Internalisasie is die denkproses waardeur individue saamstem met oortuigings, houdings en waardes van ander lede en dit aanvaar. Met verloop van tyd aanvaar individue sekere doelwitte, metodes en handelwyses as korrek. Hierdie oortuigings, houdings en waardes word hul eie en daar word groot waarde aan geheg. Hul gedrag word selfversterkend. Dinge "moet" en "behoort" op 'n spesifieke manier gedoen te word. Sterk kulture word gekenmerk deur spontaniteit, samewerking in diens van gemeenskaplike waardes en toewyding aan die waardes (Williams *et al* 1990:25).

Sterk organisasiekulture lei tot 'n hoë vlak van konsekwentheid in die optrede van individue. Dit vervang formalisasie. Hoë vlakke van formalisasie in 'n organisasie lei tot voorspelbaarheid, ordelikheid en konsekwentheid. 'n Sterk kultuur bereik presies dieselfde sonder die nodigheid van geskrewe kommunikasie. Formalisasie en kultuur is dus twee verskillende paaie na dieselfde bestemming. Indien 'n organisasie 'n sterk kultuur het hoef minder formele reëls en regulasies ontwikkel te word om rigting te gee aan 'n werknemer se gedrag. Hierdie riglyne word geïnternaliseer deur die kultuur van die onderneming (Robbins : 1993:607).

Volgens Lussier (1993:398) word 'n organisasie se kultuur as positief beskou indien dit bydra tot effektiewe werkverrigting en produktiwiteit. Werknemers ervaar die organisasie as positief en lojaal teenoor hulle. Hulle voel positief teenoor die organisasie en identifiseer daarmee. Daarom laat hulle bewustelik toe dat hul handelwyses deur die kultuur van die organisasie beïnvloed word. Indien werknemers 'n organisasie as negatief ervaar en van mening is dat die organisasie nie hul beste belang op die hart dra nie, ontwikkel daar 'n negatiewe kultuur. Dit lei tot weerstand en spanning wat effektiewe werkverrigting aan bande lê.

Internalisasie van die organisasie se waardes lei tot verhoogde identifikasie. Indentifikasie met 'n organisasie verhoog die waarskynlikheid dat 'n individu die waardes sal internaliseer (Williams *et al.* 1990:25).

Kultuur kan nie op 'n persoon wie lid van 'n organisasie is afgedwing word nie. Daar kan egter binne die organisasie kondisies geskep word wat dit vir die individu moontlik maak om uit eie keuse met die organisasie te identifiseer,



die waardes van die organisasie te internaliseer en binne die kultuur van die organisasie geassimileer te word. Hierdie kondisies sluit in die beskikbaarheid van geldige inligting, openlikheid, vertrouwe en vry keuse. Chris Argyris in Williams *et al* (1990:26-27) ondersteun die siening in die volgende aanhaling:

*"Internal commitment means that the individual has reached the point where he is acting on the choice because it fulfils his own needs and sense of responsibility, as well as those of the system. The individual who is internally committed is acting primarily under the influence of his own forces and not induced forces. The individual (or any unity) feels a minimal degree of dependence upon others for the action. It implies that he has obtained and processed valid information and that has made an informed and free choice. Under these conditions there is a high probability that the individual's commitment will remain strong over time (even with the reduction of external rewards) or under stress, or when the course of action is challenged by others".*

Robbins (1993:608) som die funksies van kultuur as volg op:

1. Dit stel die grense vas wat een organisasie van 'n ander onderskei.
2. Dit verskaf 'n sin van identiteit aan die lede van 'n organisasie.
3. Dit fasiliteer totale toewyding aan iets veel groter as 'n lid se belange.
4. Dit verskaf stabiliteit aan die sisteem.
5. Dit is 'n sosiale-gom wat die organisasie bind deur gepaste standaarde te stel ten opsigte van wat 'n individu sê en doen.



6. Dit verskaf 'n kontrolemechanisme wat rigting, vorm en sin aan individue se houdings en gedrag gee.

Bogenoemde funksies is duidelik waarneembaar by suksesvolle organisasies met sterk positiewe kulture. Indien die kultuur van enige organisasie al hierdie funksies vervul, het daardie organisasie 'n sterk positiewe kultuur.

Die kultuur van enige organisasie kan bestuur en verander word (Lussier, 1993:398). Kultuurverandering beteken in wese 'n dramatiese ingryping in die bestaande kultuur van die organisasie. Dit impliseer 'n afbreek van die bestaande kultuur en die daarstel van 'n nuwe kultuur in die plek van die oue. Dit beteken egter nie dat sekere positiewe waardes, norme en gebruike wat deel van die kultuur gevorm het nie in die nuwe kultuur opgeneem kan word nie.

Volgens Williams, Dobson en Walters (1990:26) kan kultuurverandering nie net op 'n organisasie afgedwing word nie. Dit ontwikkel eerder in gunstige omstandighede. Die bestuurder speel 'n kritieke rol in die verandering of vernuwing, aangesien verandering of vernuwing sonder die effektiewe leierskap van die bestuurder nie moontlik is nie. Indien hy 'n behoefte vir verandering identifiseer moet hy self die verandering met rigtinggewende denke inisieër.

Kultuurverandering gaan dikwels met sterk weerstand gepaard. By groot maatskappye in die privaatsektor, soos Vtex in die VSA, het topbestuurslede eerder verkies om te bedank as om te verander. Die

bestuurder moet homself dus vergewis van die volgende faktore wat moontlik aanleiding kan gee tot weerstand:

- Verandering word met eie belang geassosieer.
- Individue se status kom in gedrang.
- Individue of groepe voel dat hulle nie beheer oor die proses het nie en dat die verandering van bo op hulle afgedwing word.
- 'n Gebrek aan inligting oor die hoe, waarom en wanneer van die verandering.
- Wanneer individue se werksekerheid, pensioene of salarisse bedreig word en die moontlikheid van bevordering afneem (Lussier, 1993:398).

Weerstand teen kultuurverandering kan met deelnemende bestuurstyl geneutraliseer word. Dit impliseer 'n multivlak benadering met insette op elke vlak. Oop kommunikasiekanale en gereelde terugvoering is van groot belang. Dit stel die bestuurder in staat om probleme betyds te identifiseer. Goeie kommunikasie lei tot groter deelname. Verandering kan dus gouer en meer effektief plaasvind. 'n Bestuurder wie die nuwe kultuur met volle oorgawe en toewyding leef boesem vertroue in aangesien dae duideliker spreek as woorde. In so 'n organisasie vind verandering gewoonlik gouer en meer effektief plaas.

Elke organisasie het dus 'n kultuur wat eie aan daardie spesifieke organisasie is en die organisasies onderskei. Dit is rigtinggewend ten



opsigte van lede se houding en optrede en kan verander en aangepas word indien omstandighede dit vereis.

## 2.4 SKOOLKULTUUR

'n Organisasie word gekenmerk deur 'n sekere struktuur, oriëntasie ter bereiking van sekere doelwitte, die aaneenlopendheid van gebeure en die volg van voorgeskrewe metodes om die doelwitte te bereik. Soortgelyke kenmerke is by skole aanwesig. Soos in alle organisasies vind ons by skole 'n hiërargiese gesagstruktuur wat strek vanaf die prinsipaal op die hoogste vlak na die leerders op die laagste vlak. Leerders is volgens hul vermoëns in grade gegroepeer en hulle ontvang hul lesse in klaskamers. Opvoeders en leerders beywer hulle dat die leerder sukses moet behaal. Bevorderings van leerders geskied volgens voorgeskrewe departementele prosedures (Van der Westhuizen 1996:78).

Daar is elemente van 'n organisasiekultuur wat algemeen is en min of meer by alle skole voorkom. 'n Voorbeeld hiervan is die bevorderingsprosedures wat gevolg word en die groepering van leerders in grade volgens hul vermoëns. Daar is egter elemente van organisasiekultuur wat eie aan 'n spesifieke skool is, byvoorbeeld die leerders se skooldrag of die strewe na uitmuntendheid wat kenmerkend van 'n bepaalde skool is,

Jansen *et.al* (1993:120) sê dat die manier waarop dinge by 'n skool gedoen word tekenend is van die organisasiekultuur by die skool. Dit vloei voort uit die verwagtinge, oortuigings, waardes, norme en aannames van almal wie by



die skool betrokke is. Die manier van doen lei uiteindelik tot tradisies, gevestigde gebruike, rituele, 'n sekere taalgebruik en besondere seremonies. Mode-bewuste leerders sal byvoorbeeld op snikhete dae soms ongerieflike oudmodiese skooldrag met trots dra. 'n Skoolkultuur kan dus beskryf word as die bepaalde wyse waarop alle take, vanaf eenvoudige roetine take soos die invul van bywoningsregisters tot groot uitdagings soos die implementering van 'n nuwe skoolkurrikulum (2005), by 'n skool aangepak en deurgevoer word.

Skoolkultuur oefen 'n groot invloed uit op wat opvoeders of leerders glo of dink; groter as enige voorskrif van die Onderwysdepartement. Dit beïnvloed hul toewyding om deurlopend 'n hoë vlak van werkverrigting in die skool te handhaaf, om hulle emosioneel tot die skool te verbind en om die reëls en norme wat gedrag binne die skool bepaal, te aanvaar (Firestone en Wilson 1984:7). Dit is 'n onsigbare krag wat opvoeders en leerders beweeg om sekere dinge op bepaalde tye en bepaalde wyses te doen. Skoolkultuur het dus 'n deurdringende betekenis vir al die betrokkenes. Dit oefen 'n beslissende invloed uit op die kwaliteit van werkslewe van die opvoeder en die leerders in die skool (Van der Westhuizen 1995:649).

'n Skoolkultuur is 'n selfversterkende handelingswyse. Herhaalde blootstelling aan tradisies, gevestigde gebruike, rituele en besondere seremonies versterk die leerder se trots en geloof in die handelswyse by die skool. So word hulle oortuig dat hul optrede wat in ooreenstemming met die skoolkultuur is, die gewenste optrede, is. Dit maak die skoolkultuur die belangrikste bepalende en inligtinggewende faktor by die skool.

## 2.5 LEERKULTUUR

Volgens Beare, Caldwell en Millikan (1989:18) is die kultuur van enige goeie skool gefokus op leer. 'n Skool is 'n plek wat spesifiek ontwerp is sodat leer kan plaasvind (Holly en Southworth 1993:3) wat leerders voortdurend verbeter (West-Burnham 1993:87) tot goed opgevoede jong mense (Ungoed-Thomas 1997:3).

Papalia en Olds (1988: 159) beskryf leer as "*... a relative permanent change of behaviour. It reflects a gain of knowledge, understanding or skill achieved through experience, which may include study, instruction, observation or practice*". In skole word die permanente gedragsverandering egter nie net aan leer toegeskryf nie. Leer en onderwys word as twee kante van dieselfde munt beskou. Onderwys en leer kan dus nie in waterdigte kompartemente geplaas word nie. Dit is egter belangrik om daarop te let dat leer altyd die groter klem sal hê aangesien onderwys slegs suksesvol kan wees indien dit tot effektiewe leer aanleiding gee. Kennis ten opsigte van hoe leer plaasvind is dus noodsaaklik vir effektiewe onderwys (Elliot 1984:1-2).

Leer is 'n proses waarvolgens inligting wat deur die sensoriese organe van 'n mens waargeneem word en na die mens se korttermyngeheue oorgedra word. 'n Mens se sig en se gehoor is die belangrikste sensoriese organe wat leer beïnvloed. Die leerder dra dus dit wat hy in sy gesin, die skool, die gemeenskap en in sy omgewing sien of hoor oor na sy korttermyngeheue. Hier word die inligting verwerk en georganiseer. Herhaalde waarneming lê inligting vas. Dit word nou in die langtermyn geheue gestoor. Eers wanneer



inligting in die langtermyngeheue gestoor word kan gesê word dat leer plaasgevind het.

Woolfolk en Nicolich (1980:222-225) sê dat inligting wat in die langtermyngeheue gestoor word nie noodwendig 'n presiese weergawe is van dit wat deur die sensoriese organe waargeneem word nie. Verskillende mense wie aan dieselfde inligting blootgestel word se geheue verwerk die inligting verskillend. Mense se vorige ervarings en kennis is verskillend. Dit het 'n invloed op hoe nuwe inligting ervaar, verwerk en uiteindelik in die langtermyngeheue gestoor word.

Daarom is dit vir die opvoeder noodsaaklik dat hy alles weet ten opsigte van elke leerder se agtergrond, vermoëns, ontwikkeling, voorkeure, motivering en deursettingsvermoë (Elliot 1984:3).

Volgens Duminy, Dreyer en Steyn (1990:136) word nuwe inligting geïntegreer met die vorige kennis waaroor 'n mens beskik. Dit stel 'n mens in staat om dit te gebruik. Dit beïnvloed 'n mense se waardes, norme, houdings, vaardighede en idees. Daar kan eers van suksesvolle leer gepraat word indien die leerder in staat is om die nuwe inligting in die praktyk te gebruik. Leer word dus gereflekteer in 'n persoon se optrede en sy gedrag.

Nuwe inligting wat ervaar word gee nie noodwendig altyd tot positiewe gevolge aanleiding nie. Dit mag in die vorm van negatiewe optrede of gedrag gemanifesteer word. Hamachek (1995:228) is van mening dat die woord "leer" altyd met 'n verbetering in 'n persoon se optrede of gedrag geassosieer moet word. Wanneer die woord leer dus in 'n skoolkonteks gebruik word, word daar na 'n positiewe verbetering in gedrag verwys.



Aangesien al die aktiwiteite in 'n goeie skool op leer gefokus is, is hierdie skole dus gefokus op die verbetering van 'n leerder se optrede en sy gedrag.

'n Skool waarbinne al die aktiwiteite op leer en die verbetering van 'n leerder se optrede en gedrag gefokus is, het 'n kultuur ontwikkel wat leer bevorder (Beare, Caldwell en Millikan 1989:19). Daar kan dus met reg van 'n leerkultuur gepraat word indien daar na so 'n skool se skoolkultuur verwys word.

'n Leerkultuur is noodsaaklik vir die effektiewe intellektuele, persoonlike en sosiale ontwikkeling van leerders. Binne 'n skool met 'n leerkultuur ontwikkel leerders en opvoeders 'n spesifieke ingesteldheid ten opsigte van leer en onderwys. Die plig om te leer en te onderrig geniet prioriteit. Al die aktiwiteite van die skool word dus op die bevordering van leer en onderrig gemik. Dit word gereflekteer in 'n duidelik omskrewe missie wat doelgerig nagestreef word (Masitsa 1995:126). In die praktyk is dit in die handelinge en aksies van die opvoeders sowel as die leerders waarneembaar. Die hele skool word gestruktureer dat dit leer en onderwys fasiliteer (Davidoff en Lazarus; 1997: 43).

In 'n skool met 'n leerkultuur is daar 'n goed ontwikkelde program gevestig wat gefokus is op alle aspekte van akademiese prestasie. Dit word ondersteun deur die skool se personeel en dra by tot die effektiwiteit van die skool. Die leerders is gelukkig, geniet dit om skool te gaan en werk op 'n sistematiese manier saam met die opvoeders om hul gemeenskaplike doelwitte te bereik (Chrispeels 1992:125,148). Binne die skool is daar 'n duidelik omskrewe missie en word doelgerig op die verbetering van prestasie gefokus. Leerders is

toegewyd aan hul studies. Hulle word deur 'n humanitêre en harmonieuse omgewing ondersteun. Hulle word gemotiveer deur die hoë verwagting wat aan hulle gestel word.

Volgens Masitsa (1995:126) is opvoeders verbonde aan so 'n skool toegewyd, verantwoordelik en gemotiveerd om te onderrig. Hulle glo in die vermoëns van hul leerders om 'n sukses van hul studies te maak. Terselfdertyd stel hulle hoë verwagtinge en duidelike akademiese doelwitte aan die leerders. Beide die opvoeders en die leerders poog om die skool 'n aangename plek te maak waarbinne opvoeders kan werk en leerders kan leer.

Aangesien skole met leerkulture 'n hoë premie op akademiese prestasie plaas sal opvoeders verbonde aan die skole deurentyd poog om hul vermoëns en kapasiteit tot so 'n mate te verhoog dat dit hulle in staat stel om die akademiese prestasie van leerders verbonde aan die skool te verbeter. Die vestiging van 'n leerkultuur in 'n skool is nou verbonde aan professionele ontwikkeling in 'n skool. Terwyl die onderwysers hul vermoëns en vaardighede ontwikkel dra hulle by tot hul eie indiensopleiding deur hul nuut verworwe kennis in die praktyk toe te pas (Masitsa 1995:27).

Duignan (1986:69) sê dat akademiese prestasie slegs moontlik is indien daar orde en dissipline heers. In skole waar daar 'n leerkultuur gevestig is woon leerders gereeld die skool en/of hul klasse by, respekteer hulle die opvoeders, is hulle doelgerig en het hulle 'n positiewe houding ten opsigte van gesag en dissipline. Leerders wie ongereeld klasse of die skool bywoon vind dit moeilik om die werk wat hulle gemis het in te haal en ontwikkel agterstande wat hulle erg kortwiek. Dwelmmiddels het 'n nadelige effek op 'n leerder se



konsentrasievermoë. Dit voorkom dat die leerders dit wat van hulle vereis word bemeester. Leerders wie geen respek vir hul opvoeders het nie en 'n negatiewe houding ten opsigte van gesag en dissipline het se vermoë om akademies te presteer is beperk.

Goed voorbereide onderwysers wie ewewigtig dissipline kan handhaaf, pligsgetrou en toegewyd is, is tekenend van 'n leerkultuur. 'n Onvorbereide onderwyser beperk die leerpotensiaal van die leerder aangesien 'n beperkte hoeveelheid kennis op 'n dikwels onsamehangende wyse tot die leerder se beskikking gestel word. Dit stel 'n slegte voorbeeld en verlaag die leerder se motivering en bevorder 'n traak-my-nie-agtige houding wat nie vir leer bevorderlik is nie. Onderwysers wie te streng of te permissief is kan beide nadelig wees vir die leerproses. Beide is voorbeelde van swak dissipline. Te streng onderwysers lê kritiese denke en vrye spraak aan bande. Onderwysers wie te permissief is verloor hul greep op die leerproses. Hulle bly dus in gebreke om aan die leerders wie aan hul sorg toe vertrou word die rigting en leiding te bied wat vereis word. Onderwysers wie te lui is, dikwels afwesig is en 'n gebrek aan toewyding toon, stel 'n swak voorbeeld aan die leerders. Hulle sal moeilik van leerders kan verwag om toegewyd, pligsgetrou en hardwerkend te wees.

Goeie dissipline tuis, die teenwoordigheid van ondersteunende ouers en gesinsharmonie is bevorderlik vir die vestiging van 'n leerkultuur. Indien enige van bogenoemde faktore wat verband hou met die leerder self, sy onderwyser of sy huis en omgewing, soortgelyke gebreke as dit wat hierbo aangetoon word openbaar, weerspieël dit 'n gebrek aan die orde en dissipline wat vereis word om 'n leerkultuur te vestig (Die Unie Mei 1998).



Faktore soos 'n gebrek aan rolmodelle, lae onderwysmoraal, gebrekkige opleiding van onderwysers, gebrekkige woon en leerfasiliteite, gebrekkige voorsiening in basiese behoeftes, afwesigheid van boeke en tydskrifte sowel as faktore wat verband hou met die onderwysowerhede soos byvoorbeeld skoolwette, ontydige beleidsveranderinge, finansiële tekorte, besluite en gebrekkige beplanning verhoed ook dat 'n leerkultuur gevestig word (Die Unie Mei 1998). Dit blyk volgens Matsita (1995: 146 - 148), Duignan (1986:69) en Gaziol (1997:312) duidelik dat orde en dissipline 'n voorvereiste is voordat effektiewe leer kan plaasvind. Dit is onmoontlik om in 'n skool 'n leerkultuur te vestig indien daar orde en dissipline ontbreek (Masitsa 1995:147).

Dit is belangrik om daarop te let dat die vestiging van 'n leerkultuur nie slegs van 'n leerder se sosiale agtergrond of intellektuele vermoëns afhanklik is nie. Navorsing het bewys dat leerders met dieselfde sosiologiese agterstand en intellektuele vermoëns, wie in naburige skole binne dieselfde sosiale milieu gevestig is, se akademiese prestasies tog dikwels verskil. Die kritiese verskil was dat skole met die beter akademiese prestasie die grootste deel van hul tyd aan onderrig en leer aktiwiteite bestee het (Masitsa 1995:127).

Leerkulture word dus gevestig in skole waarbinne alle rolspelers gemotiveerd op leer en onderrig gefokus is, wat die grootste persentasie van hul tyd aan leer en onderrig bestee, waarvan al hul aktiwiteite op leer en onderrig gefokus is en waar daar orde en dissipline heers. Ons vind hier 'n wederkerige selfversterking aangesien 'n leerkultuur weer op sy beurt aanleiding gee tot orde en dissipline, gemotiveerde rolspelers, die besteding van die grootste persentasie van tyd aan leer en onderrig en die fokus van al die aktiwiteite op leer en onderrig. Hierdie selfversterkende wisselwerking het 'n direkte invloed



op die skool as 'n organisasie. Leer, die sentrale fokus van die organisasie, word in so 'n mate 'n integrale deel van die organisasie dat dit nodig is om op die direkte verband tussen die terme “ leer” en “organisasie” te fokus.

## 2.6 LERENDE ORGANISASIE

Volgens Ramirez (1999:1-2) verwys 'n lerende organisasie na 'n gestruktureerde organisasie waarbinne leer plaasvind en waar kennis en denke uitgeruil word. Skole, fabrieke en ander organisasies kan tot lerende organisasie ontwikkel. Lerende organisasies ontwikkel waar daar 'n leerkultuur gevestig is. So 'n kultuur het vier karaktertrekke:

1. Waarde word geheg aan die bydraes van lede wie oor 'n diverse kennis beskik. Hulle word ondersteun om hul kennis nog verder te ontwikkel.
2. 'n Gedeelde doelwit waarvolgens kollektiewe kennis en vaardighede voortdurend uitgebou word.
3. Klem om te leer hoe om te leer.
4. Meganismes waarvolgens kennis wat verwerf is gedeel kan word.

Senge (1994:3) definieer 'n lerende organisasie as *"Organizations where people continually expand their capacity to create the results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free and where people are continually learning how to learn together"*.

Die “lerende” gedeelte van die term “lerende organisasie” beklemtoon die aaneenlopende, voortdurende en nimmereindigende aard van die leer wat in

die organisasie voorkom. Die nuwe kennis wat gegenereer word vereis noodwendig aanpassings of veranderings. Veranderings vorm dus deel van lerende organisasies se etos, terwyl kollektiewe leer en individuele ondersteuning deel van hul missie vorm (Task Team, 1996:31).

Garrett in O'Sullivan (1997:221) identifiseer die volgende voorwaardes voordat 'n lerende organisasie gevestig kan word.

1. 'n persepsie van leer as 'n sikliese proses.
2. 'n aanvaarding van die verskillende rolle van beleid, strategie en operasionalisering binne 'n organisasie.
3. 'n vrye vloei van betroubare inligting.
4. die vermoë om mense te waardeer as die belangrikste bate vir organisatoriese leer.
5. die vermoë om informasie en strategie aan te wend om verandering te bewerkstellig.

Hierdie kondisies kan volgens West-Burnham en O'Sullivan (1998: 34) geskep word indien:

1. Lerende organisasies hul huidige omstandighede benut om na die toekoms te kyk.
2. Lerende organisasies reflekteer op hul aksies.
3. Lerende organisasies beplanning en evaluering as leer beskou.
4. Lerende organisasies leer en ontwikkel teen 'n vasgestelde tempo.



5. Lerende organisasies aandag gee aan nuwe ordes.
6. Lerende organisasies van hulself leer.
7. Lerende organisasies lewenslank leer.
8. Lerende organisasies leer hoe om te leer.

Lerende organisasies is dus 'n organisatoriese konteks waarbinne individue, van grondvlak tot topbestuur, die verskeidenheid vaardighede kan ontwikkel wat hulle benodig om hul take uit te voer.

#### 2.6.1 SKOLE AS LERENDE ORGANISASIES

Indien skole as lerende organisasies ontwikkel wil word is dit noodsaaklik dat dieselfde voorwaardes wat algemeen geldend is vir die ontwikkeling van 'n lerende organisasie ook hier nagekom word. Skole wat tot lerende organisasies ontwikkel het, het volgens Bush en Middelwood (1997:34 ) die volgende interafhanklike karaktertrekke:

1. Die fokus is leerders en hul leer.
2. Individuele onderwysers word aangemoedig om voortdurend te leer.
3. Alle personeellede, ook nie onderwys lede, word aangemoedig om met mekaar saam te werk sodat hulle van mekaar kan leer.
4. Die skool (al die rolspelers wie betrokke is by die skool) ontwikkel as 'n organisasie in 'n leersisteem.
5. Die prinsipaal van die skool neem die leiding ten opsigte van leer

Volgens Watkins en Marsick (1999:80-81) moet elke aksie by die skool daarop gemik wees om leer by individuele leerders te bevorder. Onderwysers kan egter net daarin slaag indien hulle as individue self voortdurend pogings aanwend om hul kennis te verbreed deur self te studeer. Hulle moet die kennis wat hulle deur studie en in die praktyk verwerf, met hul kollega's individueel en in spanverband, bv. vakspanne, te deel. Op hierdie wyse bevorder die onderwysers leer deur die stel van die regte voorbeeld terwyl hulle hulself terselfdertyd bemagtig om die leerder se potensiaal ten beste te ontgin. Onderwysers wie in spanverband saamwerk moedig dikwels leerders aan om hulle ook in spanne, bv. studiegroepe te organiseer.

Dit is die prinsipaal se verantwoordelikheid om te verseker dat elke aksie gefokus is om leer by individuele leerders en onderwysers te bevorder. Hy moet self die voorbeeld stel deur voortdurend sy eie kennis te verbreed deur self te studeer. Hy moet ook aktief betrokke raak by 'n prinsipalevereniging of enige ander relevante vereniging waar wat relevante probleme bespreek en oplossings uitgeruil word. Dit sal hom instaat stel om leer binne die skool as organisasie te bevorder. Indien al die rolspelers op die bevordering van leer gefokus is en saamwerk om leer te bevorder sal die skool as organisasie ontwikkel as 'n leersisteem.

Watkins en Marsick (1999:80-81) sê dat ons binne die skool as 'n lerende organisasie leer vind op individuele vlak (leerder), binne spanverband (in klasverband) en op organisasievlak (skool) plaas. Aangesien daar 'n voortdurende interaksie tussen individue en spanne is en die interaksie 'n direkte invloed op leer in die organisasie het, word daar verwys na leer wat op interafhanklike vlakke binne 'n leerorganisasie voorkom.



Die manier waarop mense betekenis gee aan hul ondervindings en die skool aan hulle geleenthede bied om hul kennis en vaardighede uit te bou, vind uitdrukking in individuele leer. Dit is die skool se plig om voortdurend vir leerders, onderwysers en prinsipaal leermilieu te skep. Dit sluit onder andere in geleenthede en ondersteuning aan leerders om self projekte, byvoorbeeld 'n omgewingsprojek, te inisieër, te beplan, te implementeer en te evalueer. Dit beteken dat leer aaneenlopend plaasvind, strategies aangewend word en groei vanuit die werk self. Die skool moet aan leerders en onderwysers voldoende tyd bied om onderwerpe in diepte te ondersoek en kundigheid te verwerf. Leerders en onderwysers behoort ook die geleentheid gegun te word om te ontwikkel in terreine wat hulle interesseer en binne hulle vermoëns is (Bielaczyc en Collins 1999:9).

Dialog en kritiese denke word in lerende organisasie bevorder. Gesprekvoering is die primêre vorm waarvolgens inligting wat in kritiese denkprosesse gegenereer is, oorgedra word. Volgens Bierema (1993:53) is dialoog 'n belangrike hulpmiddel in die fasilitering van kommunikasie wat bevorderlik vir leer, individuele leer in spanverband en leer in die organisasie as 'n geheel.

In lerende organisasies word dialoog gedryf deur 'n strewe om te eksperimenteer. Vrae word vrylik gevra, probleme word bespreek, terugvoering word gegee en ontvang (Watkins en Marsick 1999:82). Dit stel lede van die organisasie in staat om insigte te verwerf wat nie individueel haalbaar is nie (Bierema 1993:53). Indien 'n probleem ontstaan kan die kollektiewe kennis wat ingewin is aangewend word om 'n oplossing te vind. Dit is nie vir elke lid van 'n organisasie nodig om oor die kundigheid te beskik

om 'n probleem op te los nie. Dit is wel vir hom belangrik om te weet waar hy in die organisasie die kundigheid kan vind (Bielaczyc en Collins 1994:4).

Spanleer verwys na die wyse waarop groepe mense werk en mekaar ondersteun terwyl hulle leer. Die gevolg is dat nuwe kennis geskep word en die kapasiteit vir samewerking verhoog word (Watkins en Marsick 1999:80). Volgens Barth in Zederayko en Ward (1999:36) bestaan die groepe uit onderwysers, prinsipale, ouers en leerders. Die genoemde groeperinge het hul eie sub-eenhede. Lede verbonde aan die genoemde sub-eenhede kommunikeer dikwels nie effektief nie. Hulle deel nie hul kennis nie omdat hulle in hul onderbewussyn 'n hiërargiese model het wat hulle weerhou om as gelyke vennote te fungeer. Indien lede hulle kennis weerhou, bang is om risiko's te neem en hul foute geheim hou is daar nie sprake van 'n lerende organisasie nie (Watkins en Marsick 1999:82).

Dialog identifiseer interaksiepatrone wat leer ondermyn. Benewens die hiërargiese model wat hulle weerhou om as gelyke vennote te fungeer vind ons soms dat 'n wen-verloor vertrekpunt lede hul kennis laat weerhou (Bierema 1999:53).

Hierdie probleme kan aangespreek word deur ondersteuning te verleen aan spanne wat lede van alle groepe en subgroepe insluit (Watkins en Marsick 1999:82). Ouers deel byvoorbeeld die onderwyser se belangstelling in 'n leerder. Sulke ouers beskik oor 'n magdom van kennis en inligting wat effektief aangewend kan word indien hulle by spanleer betrek word. Ongelukkig vind ons dikwels dat die bydrae wat ouers kan maak deur die skool geïgnoreer word. Op 'n soortgelyke wyse kan leerders of studente aktief



betrek word om mede-leerders te help om probleme op te los. Wedersydse leer vind gewoonlik in sulke gevalle plaas. Die beskikbare kennis en vaardighede in die gemeenskap kan effektief benut te word. Oud-onderwysers, sakelui, professionele mense in die gemeenskap sowel as alle ander lede binne die gemeenskap se kennis en vaardighede kan op 'n verskeidenheid wyses geskep word om spanleer op kurrikulêre-, ko-kurrikulêre- en administratiewe gebied te bevorder (Dodd 1999: 18 - 26).

Spanleer plaas strukture en prosesse in plek wat onderwysers in staat stel om kollegialiteit en goeie verhoudinge in spanverband te bou. Dit bied aan onderwysers beide die tyd en die ondersteuning om hulle praktyke te de-privatiseer ten einde kollektief te fokus op die skool as lerende organisasie. Dit sal hulle in staat stel om nuwe begrip, houdings en vaardighede te ontwikkel wat vir die leerders in die skool tot voordeel sal strek (Zederayko en Ward 1999: 37-38).

Kennis en insigte wat gedurende die kritiese denkprosesse gegenereer is en deur dialoog gekommunikeer is kan tot voordeel van die skool as 'n organisasie benut word. Dit kan aangewend word om standaard prosedures, skoolbeleid, werkprosesse, inligtingsisteme en die kurrikulum te verbeter. Dit word soms organisasieleer genoem.

Skole moet sisteme in plek stel wat die kennis en kundigheid wat verwerf is, kan berg sodat dit tot al die lede van die organisasie se beskikking is. Moderne inligtingstegnologie, of ouer en meer gevestigde metodes waarvolgens geskrewe verslae, notules en statistieke bewaar word kan benut word.

Lede van 'n lerende organisasie moet op organisatoriese vlak tot 'n kollektiewe visie bemagtig word. Organisasies word al hoe meer bewus van die mag van visie-gedrewe verandering. Hulle skep prosesse om 'n energieke gemeenskaplike visie te ontwikkel en te deel sowel as om lede in staat te stel om gapings tussen die bestaande praktyk en die nuwe visie te identifiseer en te oorbrug. In die proses word die behoefte vir 'n kultuur en struktuur van gedeelde outoriteit belig. Die primêre kriteria vir sukses is die mate waarmee elkeen in die organisasie hulle met die visie vereenselwig en aktief saamwerk om veranderinge te inisieer en te skep wat uit die nuwe visie voortvloei. Skole stel taakspanne aan om elemente te identifiseer en te verander wat strydig met die bestaande visie is. Rolspelers word uitgenooi om insette te lewer wat aan hulle eienaarskap van die finale produk sal gee.

Lerende organisasies fungeer binne 'n spesifieke en globale omgewing waarvan hulle hulself nie kan isoleer nie. Hulle kan hulle nie van die omgewing isoleer nie. Verbintenis en wisselwerking met die omgewing is noodsaaklik. Moderne tegnologie, byvoorbeeld die internet, word aangewend om wyer te reik as die onmiddellike omgewing. Daar word met skole wêreldwyd gekommunikeer ten einde oplossings te ontwerp. Inligting vanuit die omgewing moet krities beoordeel en tot voordeel van die skool aangewend word.

Die sleutel tot sukses in lerende organisasies is leiers wie as rolmodelle optree. Hulle modelleer die leerproses en is voortdurend met studie besig. Hierdie prinsipale vra vrae en verwag terugvoering ten opsigte van hul eie werkverrigting en die sisteem as 'n geheel. Hulle moedig kritiese denke in die organisasie aan, skep 'n infrastruktuur wat leer ondersteun en is voortdurend



besig om vaardighede in heroorweging te neem en op te gradeer. Hulle tree as mentors op vir die wie hulle lei en verhoog bewustelik deurentyd die kennisvlakke en vaardighede van die onderwysers en leerders. Behoeftes of leemtes wat geïdentifiseer word, word deur professionele ontwikkelingsessies aangespreek, hulpspanne wat ontwikkeling of ondersteuning verskaf word geïnisieer en inligting ten opsigte van leergeleenthede word beskikbaar gestel. Personeelle word aangemoedig om ontwikkelingsgeleenthede buite hul huidige werksveld te benut. 'n Prinsipaal van 'n lerende organisasie is iemand wie voortdurend besig is om planne te formuleer om leer in die skool te bevorder (Bierema, 1999:53; Watkins en Marsick, 1999:82-85).

Lerende organisasies ontwikkel die kapasiteit om te leer, te reflekteer en te innoveer. Skole kan die vaardighede benut om hulpbronne tot hul beskikking effektief aan te wend ten einde die omgewing buite en binne die skool te verander. Die verandering moet op so 'n wyse bestuur word dat die kwaliteit van leer en onderrig verbeter (Task Team, 1996:31).

Binne 'n lerende organisasie is daar dus 'n dinamiese en voortdurende wisselwerking waar kollektiewe kennis op so 'n wyse benut en gekanaliseer kan word dat dit die organisasie in staat stel om tred te hou met die uitdagings en geleenthede van die tyd. Kennis word deur middel van beplanning gekanaliseer om gestelde doelwitte te bereik. Strategiese beplanning is een van die mees effektiewe wyses waarvolgens daar beplan kan word.

## 2.7 STRATEGIESE BEPLANNING

Skole kan strategiese beplanning benut om 'n leerkultuur te vestig. Dit is 'n belangrike rigtinggewende instrument wat deur enige organisasie wat wil

ontwikkel of verander, benut kan word. Aangesien dit vir skole wat reeds 'n leerkultuur gevestig het moontlik is om tot lerende organisasies te ontwikkel, kan strategiese beplanning so gestruktureer word dat lerende organisasies die langtermyn resultaat daarvan sal wees. Strategiese beplanning om 'n leerkultuur te vestig is dus 'n eerste stap in die proses om die skool uiteindelik in 'n lerende organisasie te transformeer.

David in Fox, Schwella en Wissink (1991: 222) definieer strategiese bestuur as volg:

*"Strategic management can be defined as the formulation, implementation and evaluation of actions that will enable an organization to achieve its objectives. Strategy formulation includes identifying an organization's internal strengths and weaknesses, determining a firm's external opportunities and threats establishing a company mission, setting objectives, developing alternative strategies, analysing these alternatives, and deciding which ones to execute. Strategy implementation requires that a firm establish goals, devise policies, motivate employees, and allocate resources in a manner that will allow formulated strategies to be pursued carefully. Strategy evaluation monitors the result of formulation and implementation activities."*

In strategiese beplanning word volgens Greybe(1993:142-143):

- die interne en ekstern omgewing waarbinne die onderneming funksioneer ontleed, geëvalueer en beskryf.
- die doel van die onderneming bepaal.
- verandering verreken.



- alternatiewe scenario's gekies om te implementeer.
- deurlopende kommunikasie en interaksie oor die nuwe plan van aksie met alle betrokkenes gefasiliteer.
- 'n implementeringsplan ontwerp om die scenario te implementeer.
- die verloop van die nuwe plan deurlopend gemonitor en geëvalueer met die oog op aanpassing ten einde te verseker dat die doelstellings bereik word.

Volgens Van Wyk (1993:73) is strategiese beplanning in die onderwys belangrik omdat dit sistematiese proses is wat:

- gerig is op spesifieke doelwitte;
- saamhang met die stel van prioriteite;
- die uitvoering van sekere handelinge of aksies veronderstel en bepaalde aksies impliseer;
- bepaalde tydgrense daarstel waarbinne aksies voltrek moet word.

Volgens Fox, Schwella en Wissink (1991:223) het strategiese beplanning egter ook sy beperkinge. Voorspellings waarop dit gebaseer is mag dalk nie realiseer nie, interne teenstand mag bestaan, dit is tydrowend, duur, moeilik en vereis vaardighede wat dalk nie beskikbaar is nie.

Ondanks die beperkinge fungeer organisasies wat van strategiese beplanning gebruik maak beter as die wie dit nie gebruik nie. Daar is twee onderskeidende benaderinge ten opsigte van strategiese beplanning. Die een is 'n "grand

design” waarvolgens die toekoms in algemene terme beplan word. Die detail word later uitgewerk en toegevoeg. Die tweede behels gedetailleerde planne wat in sub-seksies genereer word en wat uiteindelik in een omvattende strategiese plan saamgevat word. Alhoewel die twee modelle nie noodwendig die “top-down” en “bottom-up” style verteenwoordig nie sal die model waarop die keuse val ‘n invloed uitoefen op die houding van personeellede ten opsigte van die strategiese plan. Hulle moet uiteindelik oorreed word om eienaarskap van die strategiese plan te aanvaar (Middlewood en Lumby 1998:14).

## 2.8 VISIE

Strategiese beplanning moet in lyn met die visie van ‘n organisasie geskied. Die visie van ‘n organisasie is die ideaal wat elke lid van die organisasie vir daardie organisasie koester. Dit is ‘n gemeenskaplike droom waarvan elke lid van die organisasie eienaarskap het, waarna al die rolspelers in die organisasie streef en waarmee elkeen kan identifiseer (Davidoff en Lazarus, 1997:46).

Die visie van die organisasie spruit dikwels uit idee’s van die leier of leiers van die organisasie. Volgens Bennis in Thompson (1993:31) is die mees effektiewe leiers mense met idees. Dit is in ooreenstemming met Winston Churchill wie geglo het dat die *“emperor of the future will be the emperor of ideas.”* Die leier of leiers van ‘n organisasie moet ‘n duidelike visie het ten opsigte van die rigting wat die organisasie moet inslaan. Hy of hulle moet oor die vermoë beskik om die visie aan die ander lede van die organisasie te kommunikeer en om hulle te oorreed om dit te koop.



## 2.9 DIE FORMULERING VAN 'N STRATEGIESE PLAN

Van Wyk (1993: 73-75) stel die volgende stappe voor vir die formulering van strategiese planne:

1. Voorafbeplanning
2. Missie formulering
3. Omgewingsevaluering
4. Interne organisasie-evaluering
5. Strategie formulering
6. Implementering

### 2.9.1 VOORAFBEPLANNING

Volgens van Wyk (1993:73) moet Strategiese beplanning altyd begin met 'n voorafbeplanningsaksie. Dit is die fase waarin die hele strategiese beplanningsproses geloods word. Die bestuurspan van die organisasie moet begrip en eenstemmigheid bereik oor wat hulle met strategiese beplanning en doelwitbereiking in 'n bepaalde situasie wil bereik. Daar moet vooraf besluit word oor die rol en funksies van die onderskeie lede van die bestuurspan, die verwagte tydsduur en die beskikbaarheid van fondse.

Dit is belangrik om te bepaal wie die rolspelers is. Die rolspelers sluit enige individu, groep, organisasie of professie in wat die effektiwiteit van die organisasie mag beïnvloed. Dit moet in gedagte gehou word dat rolspelers dalk verskillende agenda's vir die organisasie het. Daarom is dit die plig van

die bestuurspan om te bepaal wie by die strategiese beplanning betrek moet word.

Dit is belangrik om al die rolspelers wie geïdentifiseer is by die formulering van die organisasie se missie te betrek.

## 2.9.2 MISSIEFORMULERING

Geen organisasie kan suksesvol voortbestaan indien dit nie die grondliggende rede waarom dit bestaan kan definieer nie. Indien 'n skool ernstig is om 'n strategiese plan te implementeer moet dit 'n missie kan formuleer wat grondslag verskaf waarin die hele beplanningsproses geanker is (Knight 1997:58-59).

Die missie onderskei een organisasie van 'n ander een. Dit beskryf die doelstellings, waardes en prioriteite van 'n organisasie en gee 'n idee oor waarna die organisasie op die langtermyn streef. Volgens Fox, Schwella en Wissink (1991:224) blyk die belangrikheid om 'n missie te ontwikkel duidelik uit die volgende.

- Dit verseker eensgesindheid ten opsigte van die doelstellings van 'n organisasie.;
- Dit verskaf die basis vir motivering om van die organisasie se hulpbronne te gebruik.;
- Dit is 'n basis of standaard vir die toekenning van 'n organisasie se hulpbronne;



- Dit stel die organisasieklimaat vas;
- Dit is die fokuspunt vir diegene wie hulle met die organisasie identifiseer;

Doelwitte en doelstellings moet duidelik geïdentifiseer word sodat dit rigting kan gee aan enige aksie, aktiwiteit of handeling van die organisasie.

‘n Organisasie se missie is sentraal aan die gehalte en kwaliteit waarna die organisasie streef aangesien die gedagte van uitnemendheid van dienslewering sentraal is wanneer ‘n missie geformuleer word (Van Wyk 1993:73).

Missie-formulering is belangrik vir strategiese beplanning aangesien dit rigting gee aan al die aksies in die strategiese beplanningsproses (Middlewood en Lumby 1998:28).

### 2.9.3 OMGEWINGSEVALUERING

Omgewingsevaluering is belangrik aangesien dit die element is wat strategiese beplanning van tradisionele beplanning onderskei. Omgewingsevaluering bepaal die invloed van omgewingsfaktore op strategiese kwessies. Dit kan breedweg in twee stappe verdeel word naamlik: inligtingsversameling en evaluering aan die een kant en die bepaling van belanghebbendes se belange aan die ander kant.

Inligting wat versamel en geëvalueer word moet betrekking hê op die onmiddellike omgewing. Dit kan op ‘n kwantitatiewe of kwalitatiewe wyse versamel word. Vraelyste kan byvoorbeeld voltooi word. Koerante en tydskrifte kan ook bestudeer word. Die doel van die aksie is om te verhoed

dat die organisasie onverhoeds gevang word deur veranderinge in sy onmiddellike omgewing.

Die bepaling van belanghebbendes se belang by die organisasie kan slegs hanteer word deur hulle direk en doelbewus by die strategiese beplanningsproses te betrek. Op hierdie wyse kan die onderwysleier bepaal watter organisatoriese geleenthede en bedreigings vir hom bestaan in sy omgewing.

Hierdie fase moet benut word om die eksterne faktore wat tans of in die toekoms relevant is tot die organisasie te ondersoek. Politieke, ekonomiese, sosiale en tegnologiese neigings en gebeure sowel as die aard en status van die onderskeie belangegroep, word beoordeel. 'n Organisasie kry die geleentheid om homself te evalueer aan die hand van eksterne faktore, sy sterk en swakpunte vas te stel ten einde op die bes moontlike wyse te reageer op moontlikhede en bedreigings uit die omgewing (Van Wyk 1993:74, Middlewood en Lumby 1998:11, Fox, Schwella en Wissink 1991:225-226).

#### 2.9.4 INTERNE ORGANISASIE EVALUERING

Die strategiese faktore wat binne 'n organisasie werkzaam is, is van kardinale belang in die strategiese beplanningsproses. Die proses waarvolgens die strategiese faktore geassesseer is, is gefokus op die analisering van relevante organisatoriese funksies en strukture. Die doel is om die sterk en swakpunte te identifiseer wat 'n invloed mag uitoefen op die bereiking van doelwitte en die effektiewe en doeltreffende funksionering van die organisasie. Die hoofaspekte wat hier ondersoek behoort te word is struktuur, kultuur en hulpbronne (Fox, Schwella en Wissink 1991:226). Die belangrikste hiervan is



die kultuur. Dit is die “taken-for-granted” manier van doen wat juis onder die vergrootglas geplaas moet word (Middlewood en Lumby 1998:13).

Dit is van kritieke belang dat al die inligting wat oor die organisasie ingesamel is gedurende die fase in verband gebring word met die wesenlike beperkinge en moontlikhede van die organisasie self. Strategiese kwessies, wat beskou kan word as fundamentele beleidsaangeleenthede wat die wesensaard van die organisasie ten diepste raak, kan op die manier geïdentifiseer word.

Dit is belangrik om al die moontlike strategiese kwessies kortliks en puntsgewys in vraagvorm te formuleer. Daar moet redes en faktore verskaf word as motivering waarom elke kwessie as ‘n strategiese kwessie beskou word. Dit is ook belangrik om in terme van geleenthede en bedreigings en van beperkings en moontlikhede te motiveer wat van elke kwessie ‘n strategie-aangeleentheid maak (Van Wyk 1993:74).

## 2.9.5 STRATEGIE FORMULERING

Strategie formulering stel organisatoriese doelwitte vas in ooreenstemming met die missie, omgewingsevaluering en interne organisasie evaluering.

Die organisatoriese doelwitte is die langtermyn resultaat wat ‘n organisasie wil bereik in die nastreef van sy missie. Hierdie doelwitte is noodsaaklik vir organisatoriese sukses aangesien dit rigting gee, help met evaluering, sinergie skep, prioriteite vooropstel en koördinasie toelaat. Doelwitte moet uitdagend, meetbaar, konsekwent redelik en duidelik wees. Doelwitte is die resultate wat verwag word indien sekere strategieë gevolg word. Strategieë is die aksies

wat geneem word om doelwitte te bereik. Daar is 'n verhouding tussen die vasstelling van doelwitte en strategieë. In die praktyk word hulle gewoonlik gelyktydig in plek geplaas.

Strategieë is die wyse waarop doelwitte bereik word. Alhoewel verskeie strategieë gevolg kan word het geen organisasie onbeperkte hulpbronne nie. Strategiese besluite moet dus geneem word waarvolgens sekere planne van aksie laat vaar word en die beskikbare hulpbronne aan een of meer strategieë toegeken word. Keuse van strategie berus dikwels op subjektiewe faktore. Daarom is dit nodig om 'n analitiese raamwerk vir strategie formulering te skep wat aan spesifieke besluitnemingstegnieke gekoppel is. So 'n raamwerk sluit volgens David (1986) drie vlakke van besluitneming in. Eerstens is daar 'n insetfase waar inligting versamel word om werkbare alternatiewe te genereer. Tweedens 'n fase waar werkbare alternatiewe gegenereer word en derdens 'n besluitnemingsfase. Tydens die besluitnemingsfase word die aanvaarbaarheid van alternatiewe opgeweeg. 'n Objektiewe basis word dus geskep vir strategiese besluite. Strategieë moet geselekteer word op grond van die een wat die beste die doelwitte van die organisasie kan dien. Die meeste energie en hulpbronne moet aangewend word in die kritieke areas waar dit die grootste impak sal hê. Strategieë moet op grond hiervan geprioritiseer en nagevolg word (Fox, Schwella en Wissink 1991:227).

Die strategie waarop besluit word moet uiteindelik 'n verenigde, komprehensiewe en geïntegreerde plan wees wat die strategiese voordele van die organisasie in verband bring met die uitdagings van die omgewing. Dit moet aan die volgende kriteria voldoen ten einde effektief te wees. Dit moet



tegnies werkbaar wees, eties, moreel, wettig en aanvaarbaar vir alle rolspelers wees.

‘n Strategiese plan kan dus gesien word as ‘n oorkoepelende meesterplan wat nou saamhang met ‘n organisasie se missie en dui op die uitvoering van ‘n verskeidenheid aksies, handelinge of besluite ten einde die geleenthede of bedreiginge wat vanuit sy omgewing kom tot die eie voordeel aan te wend (Van Wyk 1993:75).

## 2.10 IMPLEMENTERING EN EVALUERING VAN DIE STRATEGIESE PLAN

Strategie formulering is nie die eindresultaat van die strategiese beplanning nie. Die plan moet in strategiese aksie uitdrukking vind. Strategie implementering is ‘n operasioneel georiënteerde proses waar implementeringsdoelwitte vasgestel, hulpbronne effektief en doeltreffend toegeken en benut moet word ten einde die strategiese doelwitte te behaal.

Die implementering van ‘n strategiese plan vereis insig en beplanning op alle bestuursvlakke. Almal betrokke moet toegewyd aan die proses wees, kennis daaroor beskik en vaardig genoeg wees om ‘n bydrae te lewer tot die implementeringstadium. Bestuurslede op laer vlakke moet met die nodige gesag bekleed word om die proses effektief te bestuur.

Strategie evaluering is daarop gemik om werkverrigting te evalueer. Op grond hiervan kan vasgestel word of aanpassings ten opsigte van die strategiese plan nodig is.

Die eerste stap in strategiese evaluering is om vas te stel wat gemeet moet word. Die proses en resultate van die implementering moet objektief en

konsekwent gemeet kan word. Die belangrikste element in die proses moet gemeet word.

Standaarde moet vir die werkverrigting bepaal word. Hierdie standarde moet maatstawwe vir aanvaarbare werksverrigtingsresultate wees met 'n speling vir afwykings. Werkverrigting moet teen die standarde gemeet word. Indien die resultaat bevredigend is, is geen verdere aksie nodig nie. Korrektiewe aksie is nodig indien werkverrigting buite die speling wat aanvaarbaar is afwyk. Aksies wat hierop volg moet nie net die afwyking regstel nie. Dit moet ook toekomstige afwykings voorkom.

Dit is belangrik om daarop te let dat evaluering en beheermaatreëls ook 'n negatiewe effek op 'n strategiese plan kan hê. Dit mag meebring dat die plan ontspoor aangesien lede van die organisasie eerder poog om aan die korttermyn eise van die beheermaatreëls te voldoen en dus die langtermyn doelwitte uit die oog verloor. Daarom moet beheermaatreëls gefokus bly op strategiese doelwitte. Dit is belangrik dat daar so min as moontlik beheermaatreëls is en dat slegs betekenisvolle aktiwiteite gemeet word. Die beheermaatreëls moet tydig toegepas word en daarop gemik wees om lede positief te versterk eerder as om hulle negatief af te kraak. Die beheer en evaluering behoort ook terugvoering te gee aan vroeë fases van die strategiese plan byvoorbeeld strategie formulering (Fox, Schwella en Wissink 1991:228-229).

Strategiese beplanning het dus te doen met die stel van doelwitte en die formulering van planne of strategieë met in agneming van die organisasie se sterk punte en swak punte. Terselfdertyd word tred gehou met die geleenthede



en bedreigings vanuit die omgewing. Die planne of strategieë stel die organisasie in staat om te beweeg van sy huidige posisie na die posisie waar die organisasie graag wil wees.

## 2.11 SAMEVATTING

In die hoofstuk word sleutelbegrippe wat met die studie verband hou bespreek.

Die begrippe is kultuur organisasiekultuur, skoolkultuur, leerkultuur, lerende organisasie en strategiese beplanning.

Die begrippe kultuur, organisasiekultuur, skoolkultuur, leerkultuur en lerende organisasie is rigtinggewende begrippe wat 'n direkte invloed uitoefen op die handelwyse of optrede van die rolspelers verbonde aan 'n skool. In die geval van 'n leerkultuur word al die aktiwiteite op die bevordering van leer gefokus. Dit stel die skool in staat om te transformeer tot 'n lerende organisasie. Die dinamiese en voortdurende wisselwerking van kennis in 'n lerende organisasie stel 'n skool in staat om tred te hou met die uitdagings en geleenthede van die tyd.

Strategiese beplanning is 'n instrument wat benut kan word om doelwitte te stel en strategieë te genereer vir beide die vestiging van 'n leerkultuur en die transformering van 'n skool in 'n lerende organisasie.

## HOOFSTUK 3

### SITUASIE ANALISE: KINDERHUISSKOOL

#### 3.1 INLEIDING

‘n Kinderhuisskool is verantwoordelik vir die onderrig van sorgbehoewende leerders van beide geslagte.

Die RGN (1992:3) som die omstandighede van ‘n kinderhuiskind as volg op:

- die fisieke behoeftes van die kind word nie bevredig nie;
- die kind ervaar nie veiligheid of geborgenheid in sy/haar ouerhuis nie;
- die kind ervaar nie aanvaarding deur sy/haar ouerhuis nie;  
die leerbehoefte van die kind – sy/haar wil om te weet en te leer – word nie bevredig nie;
- vanweë die nood van die gesin en die onstabiele milieu waarbinne die kind grootword, word sy/haar selfbeleving en selfvorming negatief beïnvloed;
- die ouers het hul opvoedingstaak geabdikeer en die kind staan alleen

Dit is dus duidelik dat die kinders tot die kinderhuis toegelaat word met groot agterstande wat betref sedelik-morele standaarde, algemene opvoeding en skoolopleiding. Toelating tot ‘n kinderhuisskool is dus vir die kinders ‘n laaste uitweg, ‘n reddingstou om hierdie agterstande te



oorkom, hul inherente potensiaal te ontsluit en hul toekomsmoontlikhede te verbreed.

Die leerders word deur 'n Kommissaris van Kindersorg ingevolge die Wet op Kindersorg tot 'n kinderhuis gekommitteer. Die kommittering geskied op die aanbeveling van 'n maatskaplike werker. Die maatskaplike werker reageer gewoonlik op inligting wat vanaf die gemeenskap, familie, bure, die skool, geestelike leiers of die polisie ontvang word. Die ontwikkeling van sorgbehoewende kinders word deur 'n verskeidenheid biologiese, gesins-, omgewings- en skoolfaktore beïnvloed.

## 3.2 FAKTORE WAT SORGBEHOEWENDE KINDERS BEÏNVLOED

### 3.2.1 BIOLOGIESE FAKTORE

Sorgbehoewende kinders se ontwikkeling word deur faktore soos wanvoeding, onhigiëniese toestande, ontoereikende huisvesting sowel as drankmisbruik en armoede beïnvloed.

Drankmisbruik gee dikwels aanleiding tot alkoholsindroom baba's. Hierdie kinders het beperkte intellektuele vermoëns. Wanvoeding, onhigiëniese toestande en ontoereikende huisvesting kan ook fisiese ontwikkelingstekorte wat disfunksie van die sentrale senuweestelsel veroorsaak, te weeg bring. Dit beperk die leerder se vermoë om op intersensoriese inligting te reageer. Sulke leerders ondervind aanpassingsprobleme en hulle voldoen dikwels nie aan die algemene

verwagting in die klaskamer nie (Du Preez en Steenkamp, 1985: 27-28; Kratcoski en Kratcoski, 1990:31, Morgan, 1985:140).

Die kinders se liggaamsontwikkeling word deur wanvoeding aan bande gelê. Hulle ontwikkel dikwels siektetoestande weens die onhigiëniese toestande en swak huisvesting. Die beperkte finansiële vermoëns van hulle ouers voorkom dat die probleme effektief aangespreek kan word. Hulle ontwikkel agterstande ten opsigte van hul portuurgroepe (Kapp,1991:115). Swak voorgeboortelike sorg, premature geboorte en ontoereikende mediese sorg lei dikwels tot orgaandefekte, gebreke in die kind se konstitusionele onderbou en biologiese misbedeeldheid (Mohamed, 1991:39).

Fisiese tekortkominge, wanvoeding en siektes gee aanleiding tot 'n beperkte aandagspan, swak deursettingsvermoë en 'n gedempte lus om te leer. Dit beïnvloed 'n leerder se fisieke bedrywigheid en ontnem hom die emosionele gereedheid om te voldoen aan die eise van 'n leeraktiwiteit. Die leerders raak moedeloos en gefrustreerd weens hul agterstand. Dit lei tot versteurde verhoudinge met gesagsfigure, swak selfkonsep en sosiaal emosionele probleme. Die leerders is geneig om klastake te vermy of uit te stel, voor te gee dat hulle siek is of om swak gedrag te openbaar in 'n poging om erkenning of aanvaarding. Persoonlikheidskenmerke soos impulsiwiteit en die onvermoë om deur ervaring te leer gee dikwels aanleiding tot onaanvaarbare gedrag (Du Preez en Steenkamp, 1986:94 – 123; Kratcoski en Kratcoski, 1990:32).



Fisiese ontwikkelingstekorte gee dus vroeg aanleiding tot beide leerprobleme en gedragsprobleme (Kratcoski en Kratcoski 1990:31 en Hamburg 1987:7). Hierdie gedrags- en leerprobleme kan indirek deur oorerflikheidsfaktore beïnvloed word. Temperament, intelligensie en die neiging tot gewelddadigheid is oorerflike faktore wat potensieel tot gedrags- of leerprobleme aanleiding kan gee. Volgens Hollin (1992:31) en Newcommer (1993:36-37) sal oorerflikheidsfaktore slegs tot negatiewe gedrag aanleiding gee indien dit deur omgewingsfaktore in die rigting gedwing word.

### 3.2.2 GESINS- EN OMGEWINGSFAKTORE

Sorgbehoewende kinders wie tot 'n kinderhuis toegelaat word se huislike omstandighede word gekenmerk deur drank en dwelmmisbruik, armoede, gebrekkige huisvesting, misdaad, werkloosheid, onhigiëniese toestande, verwaarlosing, mishandeling, 'n gebrek aan dissipline, waardes en norme sowel as losse sedes. Die Raad vir Geestewetenskaplike navorsing beskryf die gesinsomstandighede waaraan die kind voor verwydering uit sy ouerhuis blootgestel was as gebrekkige aanvaarding, gebrek aan fisieke versorging en veiligheid sowel as die feit dat die ouer sy opvoedingstaak geabdikeer het (RGN, 1992: 3).

Hierdie kinders vorm meestal deel van groot onvolledige gesinne. Dit noop dikwels die ouer om die kind in familie of pleegsorg te plaas. Kinders wie lede is van groot onvolledige gesinne of wie in pleeg- of familiesorg geplaas is ervaar dikwels minder moederliefde. Hul ouers het

minder tyd om aan hulle aandag te skenk aangesien hulle onder geweldige druk en spanning verkeer om hul groot gesinne te versorg. Die ouer het min tyd om effektiewe individuele aandag aan sy kind te gee.

Hierdie ouers word dikwels depressief en ongeduldig. Hulle stel min in die kind self belang en laat hom sy eie weg deur die lewe vind. Indien dissipline toegepas word, word dit inkonsekwent en ongenaakbaar toegepas. Dit kortwiek die ouer om 'n hegte gesinsatmosfeer te skep en dit wek gevoelens van onsekerheid en spanning by die skool. Die gevolg hiervan is dat daar geen gevoelsbinding tussen ouer en kind ontwikkel nie (Kapp,1991 : 115, Pepler, 1995: 18-19).

'n Kind is in sy eerste vyf jaar hoofsaaklik op sy ouers aangewese om bakens te stel ten opsigte van waardes en norme wat in die breë gemeenskap algemeen geldig is. Die kind volg bloot die ouer se voorbeeld of voorskrifte (Lombaard,1994 : 78). Opvoeding het 'n dialogiese karakter. Gelukkige wedersydse dialoog tussen ouer en kind vorm die grondslag vir wedersydse respek en gevoelsbinding. Binne so 'n effektiewe geskiktheidsklimaat is die kind gewoonlik baie toeganklik vir hul ouers se gevoelens, gedagtes en waardes soos ingebed in hul opvoedingshandelinge. Die groot onvolledige gesinne waarbinne sorgbehoewende kinders opgroei versteur die opvoedingskommunikasie . Daar is dikwels niemand wie die kind kan begelei om uit 'n verskeidenheid lewenssituasies algemeen geldende norme te ontdek nie . Hierdie kinders ervaar 'n opvoedingsnood. Hulle voel onveilig. Dit skep 'n legio moontlikhede vir gedragsprobleme (Kapp,1991:115-116).



Die gebrek aan gevoelsbinding tussen ouer en kind sowel as die onveilige gevoel maak die kind 'n maklike prooi vir bendes. Hulle vind die aanvaarding en erkenning waarna hul soek in die bende. Hierdie betrokkenheid bring hulle dikwels in botsing met die gereg (Joubert, 1988:70-76). Die negatiewe gedrag wat by die kinders geïdentifiseer word is dikwels gemodelleer op negatiewe gedrag wat by ander belangrike figure in hul lewe, byvoorbeeld ander bendelede of verkeerde maats, waargeneem word (Morgan, 1985: 145). Hierdie negatiewe gedrag word later deel van die kind se waardesisteem (Winfrey, Böckström en Mays, 1994:149).

Swak woonomstandighede, armoede sowel as die ongeskooldheid en perspektiefloosheid van die ouers strem die kind se persoonlikheidsontwikkeling (Kotze 1984:56). Daar is 'n definitiewe verband tussen die skoolprestasie van 'n kind en die opvoedingspeil van sy ouers. Ouers wie 'n goeie opvoeding ontvang het, het 'n gunstige invloed op hul kind se skoolprestasie. In die geval van sorgbehoewende kinders is die ouers oor die algemeen swak geskoold. Dit het 'n negatiewe uitwerking op hul kinders se prestasie (Le Roux, 1986:13).

Die gesin is die onmisbare basis van enige kind se opvoeding (Bergins 1971:51). Die swak huislike omstandighede en lae skolastiese prestasie van die ouer gee dikwels aanleiding tot 'n gebrek aan belangstelling in die kind se skolastiese vordering (Cox 1983:24).

Daar is nie goeie leesstof in die huis nie. Die kind kan dus nie sy kennis en woordeskat deur lees uitbrei nie. Dit tesame met sy ouer se gebrekkige taal en kommunikasie vaardighede lei daartoe dat die kind nie voldoende ontwikkel om hom in verstaanbare taal uit te druk nie. Die kind se onvermoë om hom in taal uit te druk maak dit vir hom moeilik om probleme op te los of om sy gevoelens en behoeftes aan mense te kommunikeer. Die ouer se beperkte taal belemmer diepgaande gesprekke oor aktuele sake tuis. Die ouer kan nie die kind met sy skoolwerk help of hom stimuleer tot kreatiewe denke nie (Marais, 1982:190; Pepler, 1985:16).

Die kind word blootgestel aan die swak taalgebruik wat in die buurt gebesig word (Marais, 1982: 190). Sy omgewingstaal veroorsaak kommunikasieprobleme by die skool. Sy taal is nie op standaard nie. Dit is swak georganiseer en word gekenmerk deur swak uitspraak, 'n gebrekkige woordeskat, foutiewe weergee van gedagtes en 'n plat taal aanwending (Kok, 1970:27-28).

'n Kind wie se taal nie voldoende ontwikkel is nie presteer skolasies swakker as een wie se taal ontwikkel is. Die kind ontwikkel 'n onvermoë om sy denke weer te gee en self tot probleemoplossings te kom. So 'n kind presteer dus swakker in die skool as wat normaalweg die geval sou wees.

Die ouers van hierdie kinders het geen toekomsverwagting of ambisie van hul eie nie. Hulle is gewikkel in 'n stryd om oorlewing. Hulle beskik oor



geen of min opleiding en is oor die algemeen swak besoldig of werkloos. Hierdie ouers is slegs daarop ingestel om die mees basiese behoeftes soos voedsel en huisvesting aan hul kinders te voorsien. Die ouers leef van dag tot dag en beplan nie vir die toekoms nie. Hierdie leefwyse skep dikwels onsekerheid en spanning binne die gesin. Dit dwarsboom die kind se geleentheid om te presteer (Pepler, 1995 : 13-14; Snyman, 1990:30).

‘n Ouer met geen of min toekomsverwagting vir homself het ook geen of min verwagtinge ten opsigte van sy kinders. Gevolglik moedig die ouers nie hul kinders aan om te presteer nie. Ouerlike belangstelling en aanmoediging is ‘n voorvereiste vir kinders se prestasie. Indien dit ontbreek is die kans vir sukses vir die kind min (Mohamed, 1991:130). Die kinders ontwikkel dieselfde fatalistiese gesindheid as hul ouers. Hulle ontwikkel ‘n lae waardigheidsgevoel en ‘n swak selfbeeld (Grové, 1984:54).

Baie van die leerders is lede van gesinne wie oorvol huise of woonstelle bewoon. Daar is dikwels meer as een gesin in die woning woonagtig. Die huisvesting kan as onaantreklik, ongeorden, verwaarloos, ontoereikend en van ‘n swak gehalte beskryf word. Dit bied aan die leerders geen privaatheid nie. Hulle het geen plek van hulle eie om te studeer of te ontspan nie. Hulle word gerem deur die feit dat sommige van die wonings nie oor elektrisiteit beskik nie en dat daar ‘n raserige klimaat heers. Die onwenslike geslagsvermenging in die huise strem ook die kind se leergereed en wording (Dawes en Donald, 1994: 2-3; Mohamed 1991:43).

Die swak behuisingstoestande wat met lae sosio-ekonomiese status gepaard gaan word gekenmerk deur gebrekkige sosiale instellings. Dit gee aanleiding tot ledigheid en doellose rondsientery. Kinders wie ledig is verwy! dikwels hul tyd deur te eksperimenteer met chemies verslawende middele soos drank, dagga, tabak en inhaleermiddels. Gom is maar een voorbeeld van 'n inhaleermiddel wat gewild is omdat dit goedkoop en maklik bekombaar is. Eksperimentering lei tot verslawing. Die enigste manier waarop die kinders fondse in die hande kan kry om hul drang na die verslawende middels te bevredig is deur hulle tot een of ander vorm van misdadigheid te wend. Dit bring hulle noodwendig in botsing met die gereg.

Die gebrek aan liefde en erkenning wat die kinders in hul woonhuise ervaar dra dikwels daartoe by dat die kinders in hul soeke na aanvaarding en erkenning betrokke raak by bende aktiwiteite (Joubert, 1988: 70 –76). Die negatiewe gedrag wat by die kinders geïdentifiseer word is dikwels gemodelleer op negatiewe gedrag wat by die belangrikste rolspelers in hul lewens, mede bendeledede, waargeneem word (Morgan, 1985:145). Hierdie negatiewe gedrag word later deel van die kind se waardesisteem (Winfrey, Böckström en Mays, 1994:149).

Daar kan dus met reg gesê word dat gesins- of omgewingsfaktore daartoe bydra het dat hierdie kinders pedagogies verwaarloos is. Hulle het nie aanvaarbare norme en waardes aangeleer nie en ook nie geleer om eise te gehoorsaam en selfbeheersing toe te pas nie. Gewetensvorming bly by sulke kinders in gebreke. Hierdie kinders openbaar byvoorbeeld



wilswakte, 'n gebrek aan morele gevoelens en selfbeheer, swak empatie vir ander en onbestendigheid. Hulle vind dit moeilik om hul plek in die samelewing te vind en suksesvol daarby in te skakel (Kapp, 1991:116). Die kinders is nie ontvanklik vir sosiale kontroles afkomstig van bure, gemeenskapsfigure, onderwysers of geestelike leiers nie en rebelleer teen alle gesagsfigure insluitend hul ouers (Kratcoski en Kratcoski, 1990:54).

### 3.2.3 SKOOLFAKTORE

Die skolastiese vordering van sorgbehoewende kinders, voor opname in 'n kinderskool is feitlik sonder uitsondering nie na wense nie.

Die meeste leerders beskik oor lae intellektuele vermoëns wat direk aan biologiese sowel as omgewings- en gesinsfaktore toegeskryf kan word.

Volgens die Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-III-R) klassifikasiesistelsel (Kaplan en Sadock, 1988:124) beskik leerders verbonde aan Kinderhuis X die volgende IK (Intelligensie Koëffisiënt) tellings:

GRAAD	ONDER	50/59	60/69	70/79	80/89	90/99	100/ 109	110/ 119	120/ 129	130+	TOTAAL
Groep 3											
APK	1	10	24	13	12	2					62
GR.1											
GR.2			1	3	5	4					13
GR.3				2	9	12	4	3			30
GR.4			4	10	15	8	2				39
GR.5		1	3	16	17	8	1				46
GR.6				9	9	10	3				31
GR.7				3	12	6	4	3			28
GR.8				3	4	3		1			11
GR.9				1	4	2	1				9
Kl.1											
Kl.2		5	43								12
Kl.3	1	8	3	3	1						16
Kl.4		1	6	6	3						16
Kl.5		1	4	5	1	1					12
Kl.6		1	11	11	5	1					29
GR.7(1)			2	9	3	1					15
GR.8(1)			1	11	5		1	1			19
GR.9(1)				4	5	2					11
TOTAAL	2	27	63	112	111	60	16	8			399

(Kinderhuisskool X: Statistiek 1999 c: 1)

Hierdie IK tellings vergelyk as volg met 'n normale IK verspreiding, wat onder andere as verteenwoordigend van die IK verspreiding in 'n gewone skool beskou kan word.



IK Telling	Beskrywende Kategorie	Normale verspreiding	Verspreiding in Kinderhuis X
140 +	Uiters begaafd	0,38	0
130 – 139	Hoogs begaafd	1,90	0
120 – 129	Begaafd	7,40	0
110 – 119	Hoog gemiddeld	15,45	2
90 – 109	Gemiddeld	49,72	19,04
80 – 89	Laag gemiddeld	15,46	27,82
70 – 79	Grensdraad van ver- standelik gestremdheid	7,40	28,07
50 – 70	Lig verstandelik gestremdheid	1,82	22,56
35 – 49	Matig verstandelik gestremd	0,28	0,5
20 – 34	Ernstig verstandelik gestremd	0,16	0
0 – 19	Uiters verstandelik gestremd	0,02	0

(Louw, 1989:271; Kinderhuisskool X, 1999 c:1)

Uit die bostaande tabel blyk dit duidelik dat die leerders verbonde aan die kinderhuisskool se intellektuele vermoeeëns swak vergelyk met die intellektuele vermoeeëns van leerders verbonde aan gewone skole. Terwyl 25,13% van die leerders 'n bogemiddelde IK het vind ons dat slegs 2% van die Kinderhuisskool se leerders 'n bogemiddelde IK het. Terselfdertyd vind

ons dat die 78,95% van die leerders met 'n ondergemiddelde IK by die kinderhuisskool swak vergelyk met die 25,14% leerders in 'n gewone skool.

Die lae intellektuele vermoëns word gekompliseer deur die feit dat die leerders se taal nie voldoende ontwikkel het nie. Hul taalgebruik word gekenmerk deur swak uitspraak, 'n gebrekkige woordeskat, die foutiewe weergawe van gedagtes en 'n plat taalaanwending (Marais, 1982: 191). Sinskonstruksie is swak en die leerder kan hom slegs goed uitdruk in die omgewings- of bendetaal wat nie in 'n skoolkonteks aanvaarbaar is nie (Kok, 1970: 27-28).

Hierdie leerders vind dit moeilik om verbaal of skriftelik hul kennis, denke of gevoelens te kommunikeer (Pepler, 1995:3). Die noodwendige gevolg is dat hulle in eksamens toetse en take swakker presteer as die ander kinders. Gebrekkige kommunikasie belemmer ook deelname aan groep aktiwiteite. So 'n kind vind dit dus moeilik om as lid van die groep leerders in sy klas aan die gewone skoolaktiwiteite deel te neem. Hulle vind dit moeilik om as lid van die groep vrae te stel of te beantwoord, hardop te lees of ander aktiwiteite te verrig (McWhirter *et al*, 1993: 86-89). So 'n kind word nie maklik in die klasgemeenskap opgeneem nie. Hy voel dikwels verstote, verkleineer en alleen. Aangesien hy nie ten volle deelneem aan die klaslewe nie word sy onmiddellike omgewing vir hom 'n bron van deprivering. Hy word dus geleenthede ontnem om sy agterstande te bowe te kom en ander meer sosiale bedrewenheid te verwerf (Kapp, 1991:117). Binne die groep word die leerder deur homself, sy medeleerders en onderwysers met die res van die groep vergelyk. Die



leerder raak bewus van sy tekortkominge en hy ontwikkel gaandeweg 'n swak beeld ten opsigte van homself (Mc Whirter *et al*, 1993:87-88). Die lae intellektuele vermoëns van die leerders en hul gebrek aan kommunikasievaardighede gee aanleiding tot swak skolastiese prestasies. Dit skep gevoelens van frustrasie en onbevoegdheid by die leerders. Sulke gevoelens gee aanleiding tot skoolversuim, wangedrag, konflik met onderwysers en lae betrokkenheid by die skoolaktiwiteite (Hollin, 1992:86-87).

Die leerders se weerstand teen gesag, hul gebrek aan aanvaarbare waardes en norme sowel as die feit dat hulle nie geleer het om eise te gehoorsaam of selfbeheersing toe te pas nie, veroorsaak dat hulle dikwels probleme ervaar in die skool. Te streng en onredelike eise om te konformeer, gebrek aan begrip vir verskille in vermoëns sowel as te hoë eise van die onderwysers vererger dikwels die probleme. Dit verhoog die minderwaardigheidsgevoel, spanningsvlakke en frustrasie van die leerders. Weerstand en opstandigheid teen gesag en onderwysers neem toe. Dit vind dikwels uitdrukking in onaanvaarbare aggressiewe gedrag, aandagsoekery of onttrekking.

Onderwysers mag ook te min van 'n kind verwag. Dit mag by die kind die gevoel laat posvat dat hy nie tot veel in staat is nie. So 'n kind word ontmoedig en sy wil om te probeer word lamgelê.

Die wyse waarop dissipline in die skool of klaskamer gehandhaaf word wek dikwels weerstand en ontevredenheid. Negatiewe gedrag kan deur te

streng, te laks of inkonsekwente dissipline in die hand gewerk word (Kapp, 1991: 117-118).

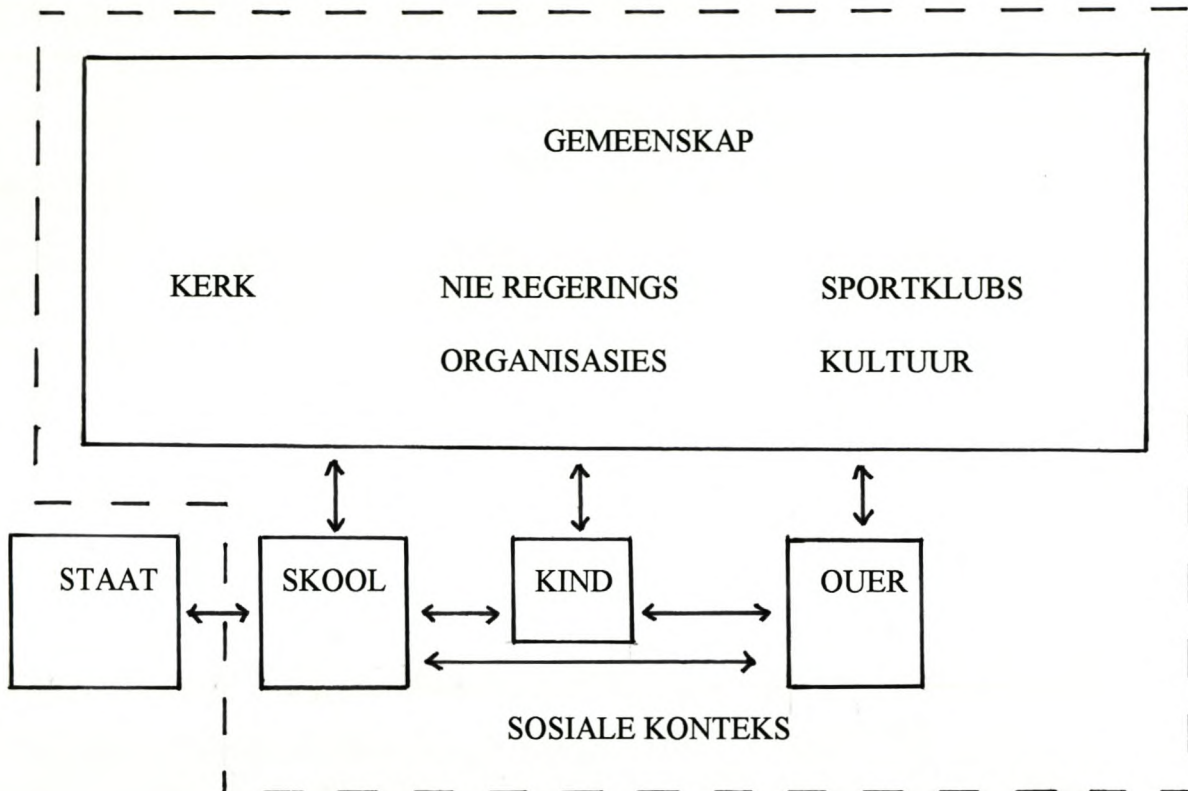
Die groot intellektuele en psigologiese agterstande van sorgbehoewende kinders sowel as die gebrek aan begrip en ondersteuning wat hulle in hoofstroomskole ervaar, regverdig hul onttrekking uit die skole en hul plasing in spesiale skole wat veronderstel is om aan hulle die begrip en ondersteuning te bied wat hulle in staat sal stel om die agterstande uit te wis. 'n Kinderhuisskool is 'n voorbeeld van so 'n spesiale skool.

Negatiewe gesins- en omgewingsfaktore, sowel as die wanpersepsie by ouers dat opvoeding die taak van die skool alleen is en die kind nie negatief beïnvloed word deur dit wat by die huis gebeur nie, (Snyman, 1990: 50-51) vereis meer as die plasing van die kind in 'n spesiale skool. Dit eis die onttrekking van die kind uit sy ongunstige gesins- en omgewingstoestande en sy plasing in 'n meer ondersteunende omgewing wat gunstig is vir sy ontwikkeling. Sorgbehoewende kinders word gevolglik in Kinderhuise gehuisves.

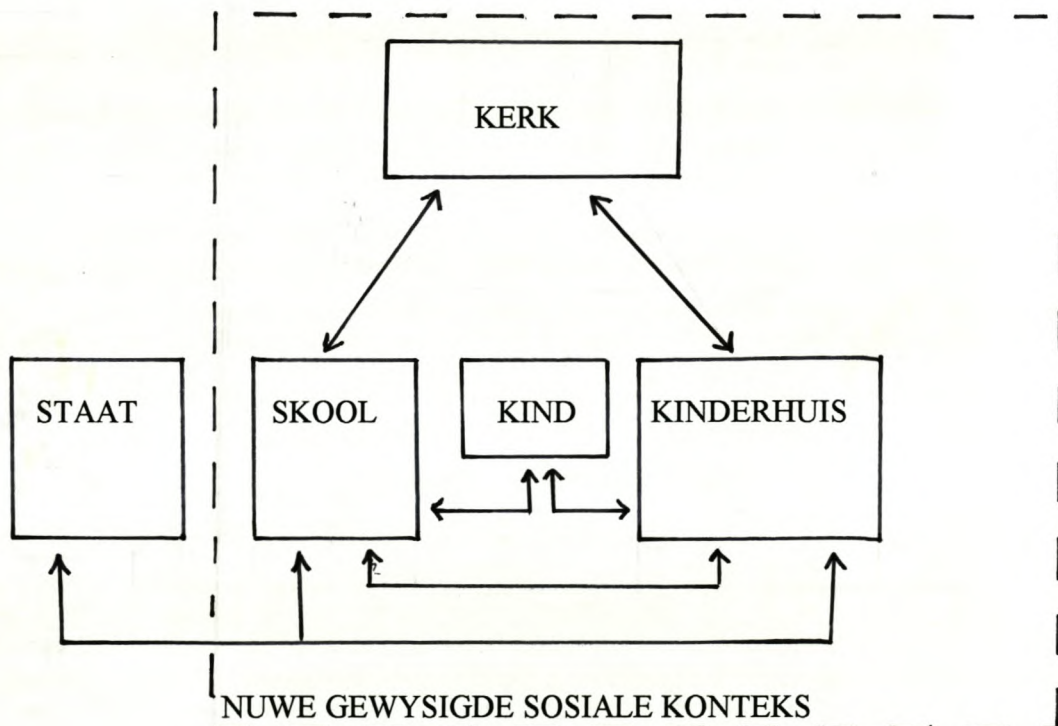
### 3.3 KINDERHUIS

Data wat uit die RGN verslag (1992) verkry word kan as volg benut word om die normale interaksie tussen kind-ouer-skool en kerk diagramties voor te stel.





Binne die sisteem ervaar die kind geborgenheid as gevolg van die komplementerende rolle van die ouer en die skool. Die ouer beklee 'n sentrale rol in die opvoeding van die kind. In die geval van die sorgbehoewende vind ons egter 'n gewysigde sisteem wat as volg daaruit sien:



Die kind word dus nou uit sy gemeenskap en ouerhuis verwyder en in 'n milieu geplaas waar hy met anderse waardes en norme gekonfronteer word. Die kinderhuis neem nou die plek van die ouer in terwyl die Kerk die plek van die gemeenskap inneem. Die waardes en norme van die Kerk vervang dus nou waardes en norme van sy ouerhuis en die gemeenskap waarbinne hy opgegroe het (RGN: 1992:4-5).

Volgens De Jager (1996:11-12) word die plek van die kind se biologiese ouer in die praktyk deur 'n huisouer of kinderversorger geneem. Die kinderversorgers is die persone wie fisies met die kinders woon. Hulle slaap saam met die kinders, eet met hulle en deel die kind se emosionele ervarings wat hy elke dag beleef. Daar is baie ooreenkomste tussen hulle en die kinders se biologiese ouers.

Net soos die biologiese ouers moet die huisouers ten alle tye weet waar die kinders is. Hulle is bekommerd oor die kinders. Die kinders vereis hul onverdeelde aandag en hulle voel dat dit hul plig is om elke kind aan te moedig en te ondersteun.

Ongelukkig is daar egter faktore wat verhinder dat soortgelyke bande tussen hulle en die kinders ontwikkel as wat normaalweg tussen biologiese ouers en hul kinders ontwikkel. Die groot getal kinders ( $\pm 60$ ) wat aan 'n ouerpaar toevertrou word verhoed dat hulle aan elke kind die aandag, ondersteuning en aanmoediging kan gee wat 'n kind in sy ouerhuis sou ontvang. Hulle het nie die emosionele band wat 'n biologiese ouer aan 'n



kind, wie van geboorte deel van hul gesin vorm, bind nie. Die kind is nie eens familie van hulle nie. Hulle het nie die wye spektrum van verantwoordelikheid van 'n gewone ouer, wie onder andere, die kind se toekoms moet beplan en finansiële verpligtinge ten opsigte van die kind het nie. Indien die kind hom aan oortredings skuldig maak, is dit nie 'n refleksie op hulle naam nie. Die versorging van die kinders is die huisouers se werk. Hulle word daarvoor betaal. Hulle kan ter enige tyd die werk bedank. In teenstelling met 'n biologiese ouer het 'n huisouer dus geen werklike verpligting teenoor die kinders nie (De Jager 1996: 11-12).

Nieteenstaande bogenoemde faktore bestaan daar goeie verhoudinge tussen die kinders en die kinderversorgers (Swigelaar 1998: 53).

Ten einde die missie van 'n kinderhuis, dit wil sê “die opnemings, versorging en opvoeding van sorgbehoewende kinders” te realiseer, poog die kinderhuis om die kind in sy totaliteit aan te spreek. 'n Voltydse predikant, maatskaplike werkers, sielkundiges, 'n sportbeampte, kultuurbeampte en mediese beampte (suster) word dus by die opvoeding en versorgingstaak betrek (RGN, 1992: 7).

Die kinderhuis word dus 'n plaasvervanger vir die kind se ouerhuis. Alhoewel die huisouers groot getalle kinders moet hanteer, word daar gepoog om aan die kind die ondersteuning en geborgenheid te bied wat in sy ouerhuis ontbreek. Die holistiese benadering wat gevolg word sluit onderrig in 'n kinderhuisskool, met gespesialiseerde en ondersteunende onderrigprogramme, in.

### 3.4 KINDERHUISSKOOL

'n Kind wie tot 'n kinderskool gekommitteer word se onderwys het of onvolledig verloop of hy het dalk nooit skool bygewoon nie. Stokkiesdraai, gedragsafwykings en die feit dat die kind 'n profiel van 'n intellektueel minder begaafde, het regverdig die skool se klassifikasie as 'n skool wat onderwys voorsien vir leerders met Spesiale Onderwys behoeftes (OLSO). Dit verseker vir die skool 'n gunstige leerder/onderwyser ratio en 'n kurrikulum wat onderwysagterstande kan aanspreek.

Leerders met leeragterstande word in spesiale onderwysbane (Groep I en Groep II) geakkommodeer. Leerders in die bane vorder elkeen volgens sy of haar eie vermoë. Werk word op eenvoudige, praktiese manier aangebied wat die leerder 'n groter kans op sukses bied. Dit is moontlik dat 'n leerder se vordering versnel kan word. 'n Leerder kan dus selfs twee of meer grade binne een akademiese jaar vorder. Leerders in Groep 1 of 2 onderwysbane ontvang ook tegniese opleiding. Dit sluit onder ander opleiding in steenmessel en pleisterwerk, loodgieters, sweis en metaalwerk en houtbewerking in.

Die doel van Groep 1 en 2 onderwys is dan ook om leerders in die bane op so 'n wyse te rehabiliteer dat hulle ook uiteindelik weer in gewone akademiese klasse opgeneem kan word. Die belangrikste motivering hiervoor is die feit dat die leerders slegs vir 'n kort tydperk ( $\pm 2$  jaar) na



die kindershuis verwys word en uiteindelik weer na hul tuisomgewing moet terugkeer waar hulle in akademiese klasse gehuisves word. Die oorgrote meerderheid van die leerders word egter in gewone akademiese klasse gehuisves. Hierdie leerders word aan dieselfde kurrikulum, bevorderingsvereistes en standarde onderwerp as enige leerder in hoofstroomonderwys.

Die spesiale onderwysbane, die holistiese benadering en die ondersteunde omgewing van die kindershuis en die skool behoort 'n vrugbare teelaarde vir die vestiging van 'n leerkultuur te skep.

### 3.5 LEERKULTUUR EN 'N KINDERHUISSKOOL

#### 3.5.1 BESTAANDE SITUASIE

Die bevordering van Christelike waardes en norme, ondersteuning deur 'n verskeidenheid rolspelers en die kurrikulum van die skool behoort 'n stewige onderbou te verskaf vir die vestiging van 'n leerkultuur in die skool.

In die praktyk vind ons egter dat daar nie 'n leerkultuur in die skool aanwesig is nie. Dit blyk duidelik uit die verslae, notules, briewe en die onderwysers se waarnemingsboeke (Kindershuis X, 2000 d:1) waarin die volgende kontra-produktiewe gedrag ten opsigte van die leersituasie met reëlmaat opgeteken is:

- leerders weier om opdragte uit te voer
- leerders ontwig klasse
- ongehoorsaamheid
- weiering om toetse te skryf of take te voltooi
- leerders “verloor” hul boeke of projekte
- leerders loop na willekeur uit klasse
- leerders ontduik klasse
- leerders is traag om te leer (lae punte in toetse en eksamens)

Volgens ‘n notule van ‘n spesiale krisisvergadering (Kinderhuis X, 1999 b: 1-3) word die leer aan bande gelê deur die leerders se gedrag. Dit sluit onder meer in:

1. Die goedgekwalifiseerde onderwysers wie deur die Jaarverslag van 1999 beskryf word as entoesiasies, ywerig, pligsgetrou en lojaal, word gedemoraliseer deur die beledigings, vernederings en fisiese aanrandings deur leerders sowel as die feit dat hulle nie oor effektiewe hanteringstrategieë vir die leerders se gedragsprobleme beskik nie. Hul beproefde hanteringstrategieë word ingevolge die land se Grondwet, die S A Skolewet en die “Interministerial-committee as Young People at Risk” se “Minimum Standards” verbied. Terselfdertyd word landwye veldtogte geloods wat kinderregte beklemtoon. Dit word deur die leerders uitgebuit wie daarmee spog dat hulle binne die huidige bestel met feitlik enigiets kan wegkom. Die onderwysers voel weerloos en totaal uitgelewer aan die grille van die leerders. Hulle voel dat hulle deur die WKOD



en die Departement Welsyn in die steek gelaat word wie hul noodroep om indiensopleiding, programme en ondersteuning ignoreer.

2. Daggarokery voor en gedurende skoolure wat aanleiding gee tot:

- aggressie
- ontwrigtende gedrag
- lae/swak konsentrasievermoë in skool
- slaperigheid in die klas

3. Aggressie en gebrekkige selfbeheersing wat aanleiding gee tot:

- ontwrigting van klasse weens bakleiery, of byvoorbeeld rondgooi van banke in klas, stryery met maats wat klasse ontwig.
- afknouery wat 'n kultuur van vrees onder leerders vestig.
- aanranding van onderwysers.

4. Hulpeloosheid:

- die leerder voel gedemoraliseerd omdat hy nie vorder nie.
- hy ontwikkel 'n lae selfbeeld en gee nie veel om vir ander mense of sy eie vordering nie.

5. Ongehoorsaamheid:

- leerders weier om na opvoeders/volwassenes te luister.

#### 6. Minagting van gesag:

- leerders praat teë met onderwysers
- leerders se houding en lyftaal teenoor volwassenes, reëls, aanvaarbare waardes en norme.
- geen respek word teenoor volwassenes betoon nie.

Dit blyk duidelik dat 'n kinderhuiskind nie outomaties van die kulturele bagasie van sy verlede ontslae raak wanneer hy in 'n kinderskool met anderste waardes as die van sy tuisomgewing opgeneem word nie. Die notule van die krisisvergadering toon dat die nuwe inligting wat deur die skool oorgedra word ook nie 'n permanente gedragsverandering by die leerders teweeg bring nie. Aangesien die nuwe inrigting nie die leerders se waardes, norme, houdings en idees in die praktyk ten goede beïnvloed nie, kan daar dus nie in die geval van die kinderskool van suksesvolle leer gepraat word nie. Die leerders se houding, lyftaal en gedrag wat manifesteer in, onder andere, aggressie, ongehoorsaamheid, slaperigheid en minagting van gesag, is tekenend van 'n skool waar 'n leerkultuur ontbreek. Die leerders se slaperigheid en ontwrigtende gedrag, bewys dat hulle dit nie geniet om skool te gaan nie. Dit maak die skool nie 'n aangename plek vir beide die leerders en hul onderwysers nie.

Die gedrag van die leerders reflekteer 'n dominante "teen kultuur" (Vgl. para. 2.2) wat die waardes, norme en houdings van die leerder se tuisomgewing weerspieël. Dit is duidelik dat die neutralisasie van die teenkultuur 'n voorvereiste vir die vestiging van 'n leerkultuur in die skool is. Die groot aantal kundiges wie hulp en ondersteuning kan verskaf is in



hierdie opsig nog oneffektief omdat hulle geen vaste plan of program het om die negatiewe aspekte van die kind se verlede aan te spreek nie. Aangesien die Departemente van Onderwys en Welsyn ondanks verskeie versoeke om programme, in gebreke bly om die noodroep te beantwoord, is dit noodsaaklik dat die skool en kindershuis die verantwoordelikheid neem om self programme te ontwikkel.

### 3.5.2 AKSIES DEUR DIE SKOOL GENEEM

Die onderwysers verbonde aan die skool is bewus van die verantwoordelikheid. Op 'n personeelvergadering (Kindershuis X, 2000 a: 2) is besluit dat die formulering van 'n nuwe visie en missie as vertrekpunt in die aanvaarding van die verantwoordelikheid sou dien. 'n Personeelontwikkelingsessie is vir die doel gereël.

Die agenda van die personeelontwikkelingsessie ( Kindershuis X, 2000 b: 1) was as volg:

1. Wat is 'n visie en 'n missie? (betekenis en doel)
2. Voorbeelde van effektiewe visies en missies bv. Electricity for all - Eskom.
3. Die formulering van 'n konsep visie (6 groepe)
4. Terugvoering
5. Die formulering van 'n nuwe visie
6. Die formulering van 'n konsep missie (6 groepe)
7. Terugvoering

## 8. Die formulering van 'n nuwe missie.

Tydens die personeelontwikkelingsessie het dit by punt 4 op die agenda geblyk dat dit onmoontlik sou wees om op die vergadering konsensus te bereik ten opsigte van punte 5 en 8. Gevolglik is besluit om punte 5 en 8 van die agenda te skrap. 'n Taakspan van drie lede is aangewys om die insette by punte 4 en 7 te verwerk tot 'n konsep visie en 'n konsep missie. Personeellede sou na afloop van die vergadering nog 'n week gegun word om verdere insette aan die taakspan te lewer.

Na ongeveer 'n maand ( Kinderhuis X, 2000 c:1) het die Taakspan 'n konsep visie en 'n konsep missie ter tafel gelê wat na bespreking verfyn is tot die onderstaande visie en missie:

### *VISIE*

*Om ons leerders se vermoëns te ontdek en hulle bemagtig om tot volwaardige burgers te ontwikkel wie sukses in sy opleiding, gemeenskap en beroepswêreld ervaar.*

### *MISSIE*

*Skool X kweek Christelike- en morele waardes, verantwoordelike, doelgerigtheid, beginselvastheid, wedersydse- en selfrespek deur middel van buigsame-remediërende-, vaardigheids- en tersaaklike onderigprogramme ten einde lewenslange leer te bevorder.*



Die klem op bemagtiging om tot volwaardige burgers te ontwikkel wie sukses nie net by die skool en gedurende die tydperk dat hy op skool is ervaar nie, maar ook in die gemeenskap en lank nadat hy die skool verlaat het, in die beroepswêreld, sowel as lewenslange leer, is in ooreenstemming met die strewe van 'n organisasie wat tot 'n leerorganisasie wil transformeer. Programme wat ontwikkel word moet dus nie net op die vestiging van 'n leerkultuur gefokus wees nie. Dit moet ook op die suksesvolle transformasie tot 'n leerorganisasie gefokus wees.

Die kweek van Christelike en morele waardes, verantwoordelike sin, doelgerigtheid, beginselvastheid, wedersydse selfrespek ten einde lewenslange leer te bevorder, is sleutelkonsepte van 'n leerorganisasie. Dit beklemtoon die noodsaaklikheid dat die programme daarop gefokus moet wees om eers van die kind se kulturele bagasie ontslae te raak. Dit is 'n voorvereiste vir die transformasie tot 'n leerorganisasie.

Die skool se visie en missie verskil in sekere opsigte met die meer aanvaarbare gebruik by ander instellings waar die visie meer omvattend en die missie meer slagspreukagtig is. Die besluit ten opsigte van die visie en missie by die skool is egter 'n gemeenskaplike besluit deur die personeel van die skool. Dit moet gerespekteer moet en kan nie verander nie. Dit sal gevolglik vir die res van die studie as 'n gegewe vetrek beskou word.

### 3.6 SAMEVATTING

Ongunstige biologiese, gesins-, omgewings- en skoolfaktore dra by tot groot agterstande by sorgbehoewende kinders. Die verwydering van die kinders vanuit die milieu waarin hulle hulself bevind word as 'n laaste uitweg beskou om die kinders se lewens weer op spoor te kry. Alhoewel daar gepoog word om 'n holistiese benadering te volg blyk dit duidelik dat die huidige benadering nie die gewenste uitkomst lewer nie. 'n Teenkultuur wat uitdrukking vind in die leerder se gedragsprobleme, verhoed die vestiging van 'n leerkultuur in die skool. 'n Nuwe benadering is nodig. Die aanvaarding van 'n nuwe visie en missie is 'n stap in die regte rigting. Dit is egter nie die oplossing nie. Daar moet 'n doelgerigte poging aangewend word om die "teen" kultuur wat heers te verander. Strategiese beplanning kan benut word om nuwe programme te implementeer wat die weg sal baan om 'n leerkultuur in die skool te vestig.



## **HOOFSTUK 4**

### **PROGRAM VIR DIE ONTWIKKELING VAN 'N LEERKULTUUR EN TRANSFORMASIE NA 'N LERENDE ORGANISASIE**

Uit die situasie-analise blyk dit duidelik dat die leerders se gedragsprobleme die grootste struikelblok vir die vestiging van 'n leerkultuur in die kinderhuisskool is. Die gebrek aan effektiewe hanteringstrategieë lei tot frustrasie en verhoog die onderwysers se stresvlakke. Hoë stresvlakke het 'n nadelige effek op 'n onderwyser se werkverrigting. Dit het dus 'n indirekte invloed op die vestiging van 'n leerkultuur in die skool. Die program wat hieronder uiteengesit word is daarop gemik om die probleem aan te spreek en moontlike oplossings te ondersoek. Die doel is die vestiging van 'n leerkultuur in die skool. Dit moet as grondslag dien vir die transformering van die skool in 'n lerende organisasie. Weens die uniekheid van die kinderhuisskool kan die program nie as 'n bloudruk vir alle ander skole beskou word nie. Dit is egter 'n riglyn wat deur ander skole gevolg kan word in die opstel van soortgelyke programme:

Die volgende program word voorgestel:

1. 'n Doelbewuste poging om die heersende kultuur van die skool te

bevorder en beplanning om die skool tot 'n lerende organisasie te transformeer.

Ten einde effektiewe kultuurverandering te weeg te bring en dus 'n leerkultuur in die skool te vestig moet die skoolhoof dus tergelykertyd aksies ten opsigte van die leerders (gedragsprobleme), die onderwysers (neutralisering van stres) en die skool in sy geheel (onderrigleiding en transformasie na 'n lerende organisasie) inisieër.

#### 4.2 GEDRAGSPROBLEME

Die onmiskenbare verband tussen gedragsprobleme en swak skolastiese prestasie (Para.2.5) impliseer dat dit feitlik onmoontlik is om 'n leerkultuur in 'n skool te vestig indien die gedragsprobleme nie effektief hanteer kan word nie. (Para.3.2.3)

Die omvang en kompleksiwiteit van gedragsprobleme in 'n kinderhuisskool, (Para.3.2.3) die gebrek aan effektiewe hanteringstrategieë, sowel as die gebrek aan ondersteuning van die Onderwysdepartement (Para.3.2.3), vereis sterk leiding van die prinsipaal. Die gebrek aan tyd maak eksperimentering en lang uitgerekte konsultasies onmoontlik. In sulke gevalle het die prinsipaal die reg om besluite te neem en te implementeer wat in die beste belang van die skool is (Davidoff en Lazarus, 1997: 159). In die geval van die kinderhuisskool is dit dus die prinsipaal se verantwoordelikheid om programme te inisieër wat die leerders se gedragsprobleme aanspreek.



verander. In die proses moet daar gesoek word na nuwe simbole (byvoorbeeld bekere en toekennings) en seremonies (byvoorbeeld prystoekennings) wat vir die leerders aanvaarbaar is.

2. Effektiewe hantering van gedragsprobleme.
3. Die uitskakeling van stres
4. Onderrigleierskap wat gemik is op die vestiging van 'n leerkultuur.
5. Transformerings na 'n leerende organisasie.

#### 4.1 KULTUURVERANDERING

Die onderwysers by die skool het reeds die behoefte vir verandering geïdentifiseer. Die idee is op grondvlak bespreek en daar is aan hulle geleentheid gebied om deel te hê in die formulering van 'n nuwe visie en missie. Die onderwysers het dus eienaarskap aan beide die idee om te verander en die formulering van 'n nuwe missie en visie. Die proses wat gevolg is dui op 'n deelnemende bestuurstyl.

Kultuurverandering vereis sterk leiding van die skoolhoof. Hy moet die res van die personeel inspireer deur as rolmodel die nuwe visie en missie uit te leef. Dit is sy verantwoordelikheid om gunstige omstandighede vir kultuurverandering en die vestiging van 'n leerkultuur te skep. Die skoolhoof kan die gunstige omstandighede skep deur onmiddellik planne te inisieer wat die grootste struikelblokke in die vestiging van 'n leerkultuur, gedragsprobleme en onderwyserstres, te neutraliseer. Hy kan terselfdertyd begin met onderrigleiding, wat die vestiging van 'n leerkultuur sal

‘n Tweeledige benadering word sterk aanbeveel. Dit behels die implementering van ‘n pro-aktiewe program wat dit ten doel het om leerders sosiale vaardighede aan te leer en ‘n reaktiewe program wat geïmplementeer kan word indien die pro-aktiewe program nie die gewenste uitwerking het nie.

#### 4.2.1 PRO-AKTIEWE PROGRAM

Uit die situasie-analise (Hoofstuk 3) blyk dit duidelik dat die leerders oor ‘n gebrek aan sosiale vaardighede beskik. Die gebrek aan sosiale vaardighede is gewortel in die gesins- en omgewingsfaktore wat ‘n vormende invloed op die leerder gehad het. Dit vind uitdrukking in ‘n teen-kultuur wat in die vorm van ‘n negatiewe gedrag duidelik by die kinderhuisskool waarneembaar is.

Goldstein en McGinnis se “skillstreaming” program

(Wolfgang, 1999:181-192) is ‘n voorbeeld van ‘n pro-aktiewe program wat die prinsipaal by ‘n kinderhuisskool kan implementeer om die leerders sosiale vaardighede te laat verwerf. Die aanleer van sosiale vaardighede bevorder die ontwikkeling van ‘n leerkultuur aangesien dit pro-aktief is en daarop gemik is om probleme uit te skakel nog voor dit gebeur. Volgens Freiberg (1996:33) het 80% van klaskamerbestuur juis te doen met probleemvoorkoming eerder as probleemhantering. “Skillstreaming” help dus ‘n leerder om uit die moeilikheid te bly in die klaskamer, in die skool, by die huis en in die gemeenskap.



In die kinderhuisskool het die aanleer van sosiale vaardighede ook ten doel om aan die leerders vaardighede aan te leer wat hulle weens hul gesins- en omgewingsagtergrond (Hoofstuk 3) nie voorheen kon verwerf nie. Dit moet 'n intensionele poging wees om die negatiewe invloed van die teenkultuur (Para.3.2.3) te neutraliseer en uiteindelik om die dominansie van die teenkultuur by die kinderhuisskool te verbreek.

Die leerder leer dus oorlewingsvaardighede (vra vir hulp, sê dankie, luister, ensovoorts) aan wat hom in staat stel om die skolastiese agterstand waarna in Hoofstuk 3 verwys word (sien skoolfaktore), aan te spreek. Die "vra om hulp" impliseer reeds 'n positiewe houdingsverandering wat in Hoofstuk 2 (Para.2.5) as 'n belangrike voorvereiste vir die vestiging van 'n leerkultuur in 'n skool gestel word. Vriendskapsluitingsvaardighede (stel jouself voor, begin 'n gesprek, sluit by 'n gesprek aan, ensovoorts) is bevorderlik vir goeie kommunikasie en vestig goeie menseverhoudinge wat beide voorvereistes vir die vestiging van 'n leerkultuur is. Gebrekkige kommunikasie word in (Para.3.2.2) uitgewys as een van die belangrikste faktore wat die vordering van leerders verbonde aan die kinderhuisskool aan bande lê. Alternatiewe vir aggressie (behou selfbeheer, hanteer spot, vermy moeilikheid, bly uit bakleiery, ensovoorts) is seker die belangrikste sosiale vaardigheid wat 'n Kinderhuiskind moet aanleer. Die skool se notules en verslae en die onderwysers se waarnemingsboeke (Para.3.2.3) weerspieël die leerder se aggressie. Hierdie aggressie is die direkte gevolg van die biologiese-, gesins-, omgewings-, en skoolfaktore beskryf in Hoofstuk 3. Die hantering van stres (hanteer verveling, mislukking, om

nee te sê, om nee te aanvaar, ensovoorts) is ook belangrik, aangesien die kinders hierdie stres hanteer deur rebelse optrede en die gebruik van verslawende middele (Para.3.2.3).

Goldstein en McGinnis (Wolfgang,1999:183-184) het die volgende lys vaardighede saamgestel:



Early Childhood <sup>1</sup> (ages 3 to 7)	Elementary Years <sup>2</sup> (1st to 5th grades)	Adolescence <sup>3</sup> (middle and secondary school)
I: Beginning Social Skills	I: Classroom Survival Skills	I: Beginning Social Skills
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Listening</li> <li>• Using nice talk</li> <li>• Using brave talk</li> <li>• Saying thank you</li> <li>• Rewarding yourself</li> <li>• Asking for help</li> <li>• Asking a favor</li> <li>• Ignoring</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Listening</li> <li>• Asking for help</li> <li>• Saying thank you</li> <li>• Bringing materials to class</li> <li>• Following instructions</li> <li>• Completing assignments</li> <li>• Contributing to discussions</li> <li>• Offering help to an adult</li> <li>• Asking a question</li> <li>• Ignoring distractions</li> <li>• Making corrections</li> <li>• Deciding on something to do</li> <li>• Setting a goal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Listening</li> <li>• Starting a conversation</li> <li>• Having a conversation</li> <li>• Asking a question</li> <li>• Saying thank you</li> <li>• Introducing yourself</li> <li>• Introducing other people</li> <li>• Giving a compliment</li> </ul>
II: School-Related Skills		II: Advanced Social Skills
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asking a question</li> <li>• Following directions</li> <li>• Trying when it's hard</li> <li>• Interrupting</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asking for help</li> <li>• Joining in</li> <li>• Giving instructions</li> <li>• Following instructions</li> <li>• Apologizing</li> <li>• Convincing others</li> </ul>
III: Friendship-Making Skills	II: Friendship-Making Skills	III: Planning Skills
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Greeting others</li> <li>• Reading others</li> <li>• Joining in</li> <li>• Waiting your turn</li> <li>• Sharing</li> <li>• Offering help</li> <li>• Asking someone to play</li> <li>• Playing a game</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducing yourself</li> <li>• Beginning a conversation</li> <li>• Ending a conversation</li> <li>• Joining in</li> <li>• Play a game</li> <li>• Asking a favor</li> <li>• Offering help to a classmate</li> <li>• Giving a compliment</li> <li>• Suggesting an activity</li> <li>• Sharing</li> <li>• Apologizing</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deciding on something to do</li> <li>• Deciding what caused a problem</li> <li>• Setting a goal</li> <li>• Deciding on your abilities</li> <li>• Gathering information</li> <li>• Arranging problems by importance</li> <li>• Making a decision</li> <li>• Concentrating on a task</li> </ul>

(continued)

**FIGURE 8-1 A Comparison of Prosocial Skills: Early Childhood, Elementary Years, and Adolescence**

Early Childhood <sup>1</sup> (ages 3 to 7)	Elementary Years <sup>2</sup> (1st to 5th grades)	Adolescence <sup>3</sup> (middle and secondary school)
IV: Dealing with Feelings	III: Dealing with Feelings	IV: Dealing with Feelings
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Knowing your feelings</li> <li>• Feeling left out</li> <li>• Asking to talk</li> <li>• Dealing with fear</li> <li>• Deciding how someone feels</li> <li>• Showing affection</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Knowing your feelings</li> <li>• Expressing your feelings</li> <li>• Recognizing another's feelings</li> <li>• Showing understanding of another's feelings</li> <li>• Expressing concern for another</li> <li>• Dealing with your anger</li> <li>• Dealing with another's anger</li> <li>• Expressing affection</li> <li>• Dealing with fear</li> <li>• Rewarding yourself</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Knowing your feelings</li> <li>• Expressing your feelings</li> <li>• Understanding the feelings of others</li> <li>• Dealing with someone else's anger</li> <li>• Expressing affection</li> <li>• Dealing with fear</li> <li>• Rewarding yourself</li> </ul>
V: Alternatives to Aggression	IV: Alternatives to Aggression	V: Alternatives to Aggression
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dealing with teasing</li> <li>• Dealing with feeling mad</li> <li>• Deciding if it's fair</li> <li>• Solving a problem</li> <li>• Accepting consequences</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Using self-control</li> <li>• Asking permission</li> <li>• Responding to teasing</li> <li>• Avoiding trouble</li> <li>• Staying out of fights</li> <li>• Problem solving</li> <li>• Accepting consequences</li> <li>• Dealing with an accusation</li> <li>• Negotiating</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asking permission</li> <li>• Sharing something</li> <li>• Helping others</li> <li>• Negotiating</li> <li>• Using self-control</li> <li>• Standing up for your rights</li> <li>• Responding to teasing</li> <li>• Avoiding trouble with others</li> <li>• Keeping out of fights</li> </ul>
VI: Dealing with Stress	V: Dealing with Stress	VI: Dealing with Stress
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaxing</li> <li>• Dealing with mistakes</li> <li>• Being honest</li> <li>• Knowing when to tell</li> <li>• Dealing with losing</li> <li>• Wanting to be first</li> <li>• Saying no</li> <li>• Accepting no</li> <li>• Deciding what to do</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dealing with boredom</li> <li>• Deciding what caused a problem</li> <li>• Making a complaint</li> <li>• Answering a complaint</li> <li>• Dealing with losing</li> <li>• Being a good sport</li> <li>• Dealing with being left out</li> <li>• Dealing with embarrassment</li> <li>• Reacting to failure</li> <li>• Accepting no</li> <li>• Saying no</li> <li>• Relaxing</li> <li>• Dealing with group pressure</li> <li>• Dealing with wanting something that isn't yours</li> <li>• Making a decision</li> <li>• Being honest</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Making a complaint</li> <li>• Answering a complaint</li> <li>• Showing sportsmanship after a game</li> <li>• Dealing with embarrassment</li> <li>• Dealing with being left out</li> <li>• Standing up for a friend</li> <li>• Responding to persuasion</li> <li>• Responding to failure</li> <li>• Dealing with contradictory messages</li> <li>• Dealing with an accusation</li> <li>• Getting ready for a difficult conversation</li> <li>• Dealing with group pressure</li> </ul>

FIGURE 8-1 (continued)

<sup>1</sup>McGinnis and Goldstein, 1990, pp. 59-62.<sup>2</sup>McGinnis and Goldstein, 1997, pp. 88-89.<sup>3</sup>Goldstein, Sprafkin, Gershaw, and Klein, 1980, pp. 84-85.

Sources: Ellen McGinnis and Arnold P. Goldstein, *Skillstreaming in Early Childhood: Teaching Prosocial Skills to the Pre-school and Kindergarten Child* (Champaign, IL: Research Press, 1990); Ellen McGinnis and Arnold P. Goldstein, *Skillstreaming the Elementary School Child: New Strategies and Perspectives for Teaching Prosocial Skills* (Champaign, IL: Research Press, 1997); Arnold P. Goldstein, Robert P. Sprafkin, N. Jane Gershaw, and Paul Klein, *Skillstreaming the Adolescent: A Structured Learning Approach to Teaching Prosocial Skills* (Champaign, IL: Research Press, 1980).



Die “skillstreaming” model (Wolfgang, 1999:181-192) is aanvanklik ontwikkel om van toepassing te wees op enkele leerders by wie die genoemde vaardighede ontbreek. Twee of meer ervare onderwysers sou dan leerders by wie sekere vaardighede ontbreek van die klas onttrek en die volgende stappe gebruik om die vaardighede vir die leerder aan te leer:

1. Definieer die vaardigheid wat aangeleer moet word.
2. Modelleer die vaardigheid.
3. Bepaal die leerder se behoefte om die vaardigheid te gebruik.
4. Selekteer die rolspelers.
5. Stel rolspel op.
6. Rolspel vind plaas.
7. Terugvoering ten opsigte van rolspel.
8. Huiswerk ten opsigte van rolspel.
9. Selekteer volgende rolspeler (Wolfgang, 1999: 186 – 189).

Die program kan egter aangepas word sodat dit by ‘n kinderhuisskool, waar die meeste leerders ‘n ernstige gebrek aan sosiale vaardighede het, benut kan word. Daar word aanbeveel dat die prinsipaal ‘n gedeelte van die skool se onderrigtyd aan die onderrig van sosiale vaardighede afstaan en dat die hele skool aanvanklik in die program betrek word. Alhoewel daar geargumenteer kan word dat onderrigtyd waardevol is en dat daar so min as moontlik daaraan gepeuter moet word, moet die tyd wat bestee word opgeweeg word teen tyd wat vir onderrig gewen sal word weens die afname in onderrigtyd bestee aan gedragsprobleme. Al die rolspelers, dit wil sê onderwysers, huisouers en maatskaplike werkers, kan by die

opleidingsprogram betrek word. Die prinsipaal moet vergaderings belê wat aan al die rolspelers die geleentheid sal bied om insette te lewer, en deel te hê aan die beplanning sowel as die implementering van die program.

Na die implementering van die program kan die tyd wat benut is vir aanleer van sosiale vaardighede, benut word vir die vaslegging van daardie vaardighede. Dit is noodsaaklik dat alle nuwe leerders aan 'n soortgelyke program blootgestel word en dat leerders wie nog gebreke toon, nadat hulle aan die program blootgestel was, onttrek word en in 'n individuele program soos hierbo uiteengesit betrek word.

Die aanleer van sosiale vaardighede sal die kultuur van die kinderhuisskool bou aangesien dit die skool sal transformeer in 'n organisasie waarbinne almal vir mekaar omgee, mekaar waardeer, verbonde voel tot mekaar, mekaar respekteer en beskerm. In so 'n skool ontwikkel daar gemeenskaplike doelstellings en mettertyd gebruike, rituele en seremonies wat eie aan die skool is en waarmee almal verbonde aan die skool kan identifiseer.

Sosiale vaardighede sal die leerders in staat stel om aanvaarding in die breë gemeenskap te verwerf. Wanneer hulle die skool verlaat sal dit vir hulle makliker wees om in die gemeenskap opgeneem te word en om hul bande met hul verlede te verbreek.



#### 4.2.2 RE-AKTIEWE PROGRAM

Die moontlikheid is groot dat van die leerders ondanks “skillstreaming” nog steeds gedragsprobleme sal hê. Daarom is dit nodig dat daar ook ‘n reaktiewe model geïmplementeer moet word om probleme te hanteer indien dit kop uitsteek. Een van die beste modelle om die probleme te hanteer is die Sosiale Dissipline Model van Rudolf Dreikurs. (Wolfgang, 1999:55-84).

Volgens Dreikurs (Wolfgang,1999:304) spruit ‘n leerder se wangedrag direk uit die feit dat hy ‘n behoefte het om êrens te behoort en sosiaal aanvaar te word. Die model is daarop gemik om die onderwyser te bemagtig sodat hy die leerder kan help om sosiale aanvaarding te verwerf. Die onderwyser bied dus vir hulle weë om in ‘n groep aanvaar te word. Dit sal die leerder weer in staat stel om rasideel sy gedrag te verbeter.

Leerders wie nie sosiaal aanvaar word nie poog gewoonlik om hul innerlike behoeftes te bevredig deur irriterende, destruktiewe, vyandige of hulpelose gedrag. Hierdie gedrag is kenmerkend aan die kinderhuisskool (Para.3.2.3). Dit verhoed dat ‘n leerkultuur in die kinderhuisskool gevestig word aangesien “orde en dissipline” wat voorvereistes vir die vestiging van ‘n leerkultuur is, (Para.2.5) ontbreek. Kinders wie hulle wangedra, het volgens Dreikurs (Wolfgang,1999:63-64) die volgende misplaaste doelwitte wat hulle motiveer.

1. Aandagsoekery: Die leerder tree op so ‘n wyse op dat hy

noodwendig en voortdurend geprys of gekritiseer word.

2. Mag en beheer: Leerders wie minderwaardig voel probeer om daarvoor te kompenseer deur te poog om net hul sin te kry, baasspelerig te wees, hulself op ander af te dwing, te spog of om soos 'n nar op te tree.
3. Weerwraak: Leerder wie nie daarin slaag om aandag of mag te verkry nie gaan 'n stappie verder deur ander te verneder of kwaadwillig seer te maak.
4. Hulpeloosheid: Die leerder het alle hoop laat vaar om deel of lid te word van die groep of om status in die groep te verwerf. Hy voel magteloos om enige iets aan sy situasie te doen en gee nie eintlik om wat met hom gebeur nie.

Indien die kinderhuisskool hierdie program implementeer moet die prinsipaal die onderwysers verbonde aan die skool deur middel van werkswinkels en personeelontwikkelings sessies bemagtig en motiveer ten einde sukses te verseker.

#### 4.2.2.1 IDENTIFIKASIE VAN MISPLAASTE DOELWITTE

Dit is die onderwyser by die kinderhuisskool se plig om die vier misplaaste doelwitte wat leerders motiveer te identifiseer. Die volgende proses (Wolfgang, 1999:59) word gevolg:

- die onderwyser monitor die kind en samel inligting in oor sy interaksie met sy gelykes of familieledede.



- Hierna formuleer die onderwyser 'n hipotese ten opsigte van sy onderliggende doelwit.
- Die hipotese word geverifieer op grond van die gevoel wat die leerder in die onderwyser aanwakker
- Finale verifikasie vind aan die hand van vrae wat aan die leerder gestel word en die leerder se erkenningsrefleks by die aanhoor van die vrae plaas.

#### 4.2.2.2 VERIFIKASIE

Die onderwyser moet aan homself die volgende vrae (Wolfgang,1999:60) stel om die misplaaste doelwitte wat die leerder motiveer te verifieer.

- Voel ek geïrriteerd? Indien wel soek die leerder aandag.
- Voel ek verslaan of geïntimideer? Indien wel soek die leerder mag.
- Voel ek seergemaak? Indien wel soek die leerder weerwraak.
- Voel dit vir my onmoontlik om die kind enigsins te bereik? Indien wel voel die kind hulpeloos.

Die onderwyser kan die volgende vrae (Wolfgang,1999:62) vir verifikasie aan die leerder stel.

- Aandagsoek: Verlang jy spesiale aandag?
- Mag: Wil jy jou eie sin hê en die baas wees?
- Weerwraak: Wil jy ander seermaak soos wat hulle jou seermaak?

- Hulpeloosheid: Wil jy net alleen gelaat word?

Die leerder se verbale respons op die vrae is nie die enigste maatstaf wat vir verifikasie aangewend moet word nie. Lyftaal, byvoorbeeld, 'n leerder wie skielik opkyk as 'n vraag gevra word, glimlag of lag, is dikwels aanduiders dat 'n hipotese in die kol is en dat behandeling begin kan word.

#### 4.2.2.3 BEHANDELING

Die volgende behandelings - strategie word deur Dreikurs (Wolfgang, 1999:63-66) voorgeskryf.



Student's Motivation	Behavior Characteristics	Teacher's Feelings
Attention getting	Repetitively does actions to make him the center of attention. When asked to stop, will comply but will start again later.	Annoyed
<b>Techniques with the Attention-Getting Student</b>		
<b>Minimize the Attention</b>		
Ignore the behavior		
Give "The Eye"		
Stand close by		
Mention the student's name while teaching		
Send a secret signal		
Give written notice		
Give an I-message		
<b>Legitimize the Behavior</b>		
Make a lesson out of the behavior		
Extend the behavior to its most extreme form		
Have the whole class join in the behavior		
Use a diminishing quota		
<b>Do the unexpected</b>		
Turn out the lights		
Play a musical sound		
Lower your voice to a whisper		
Change your voice		
Talk to the wall		
Use one-liners		
Cease teaching temporarily		
<b>Distract the Student</b>		
Ask a direct question		
Ask a favor		
Change the activity		
<b>Notice Appropriate Behavior</b>		
Thank the students		
Write well-behaved students' names on the chalkboard		
<b>Move the Student</b>		
Change the student's seat		
Send the student to the thinking chair		

**FIGURE 4-2 Nonsocially Adaptive Students: Attention Getting**

Source: Albert, L. (1989). *A Teacher's Guide to Cooperative Discipline: How to Manage Your Classroom and Promote Self-Esteem*. Circle Pines, MN: American Guidance Service, Inc., pages 31-41.

Student's Motivation	Behavior Characteristics	Teacher's Feelings
Power	Repetitively does actions to make him the center of attention. When asked to stop, he becomes defiant and escalates his negative behavior and challenges the adult.	Annoyed
Revenge	Hurts others physically or psychologically.	Hurt
<b>Techniques with the Power and Revengeful Student</b>		
<b>Make a Graceful Exit</b>		
Acknowledge student's power		
Remove the audience		
Table the matter		
Make a date		
Use a fogging technique:		
Agree with the student		
Change the subject		
<b>Use Time Out</b>		
Time out in the classroom		
Time out in another classroom		
Time out in the office		
Time out in the home		
<b>Enforcing time out</b>		
The language of choice		
The Who Squad		
Setting the duration for time out		
<b>Set the Consequence</b>		
Establishing consequences		
Presenting consequences		
Guidelines for effective consequences		
Related consequences		
Reasonable consequences		
Respectful consequences		
Consequences versus punishments		
Choosing the consequence		
Loss or delay of activity		
Loss or delay of using objects or equipment		
Loss or delay of access to school areas		
Denied interactions with other students		
Required interactions with school personnel		
Required interaction with parents		
Required interaction with police		
Restitution:		
Repair of objects		
Replacement of objects		
Student response to consequences		

**FIGURE 4-3 Nonsocially Adaptive Students: Power and Revenge**

Source: Albert, L. (1989). *A Teacher's Guide to Cooperative Discipline: How to Manage Your Classroom and Promote Self-Esteem*. Circle Pines, MN: American Guidance Service, Inc., pages 72-83.



Student's Motivation	Behavior Characteristics	Teacher's Feelings
Helplessness	Wishes not to be seen, passive and lethargic, rejects social contact, refuses to comply or try most educational demands.	Inadequate-incapable
<b>Techniques for the Helpless (Avoidance-of-Failure) Student</b>		
Modify Instructional Methods		
Use Concrete Learning Materials and Computer-Assisted Instruction		
Attractive		
Self-explanatory		
Self-correcting		
Reusable		
Teach One Step at a Time		
Provide Tutoring		
Extra help from teachers		
Remediation programs		
Adult volunteers		
Peer tutoring		
Learning centers		
Teach Positive Self-talk		
Post positive classroom signs		
Require two "put-ups" for every put-down		
Encourage positive self-talk before beginning tasks		
Make Mistakes Okay		
Talk about mistakes		
Equate mistakes with effort		
Minimize the effect of making mistakes		
Build Confidence		
Focus on improvement		
Notice contributions		
Build on strengths		
Show faith in students		
Acknowledge the difficulty of a task		
Set time limits on tasks		
Focus on Past Success		
Analyze past success		
Repeat past success		
Make Learning Tangible		
"I-Can" cans		
Accomplishment albums		
Checklists of skills		
Flowchart of concepts		
Talk about yesterday, today, and tomorrow		
Recognize Achievement		
Applause		
Clapping and standing ovations		
Stars and stickers		
Awards and assemblies		
Exhibits		
Positive time out		
Self-approval		

**FIGURE 4-4 Nonsocially Adaptive Students: Helplessness (Avoidance of Failure)**

Source: Albert, L. (1989). *A Teacher's Guide to Cooperative Discipline: How to Manage Your Classroom and Promote Self-Esteem*. Circle Pines, MN: American Guidance Service, Inc., pages 98-104.

Straf en negatiewe gevolge word in die reaktiewe model vervang deur natuurlike of logiese gevolge en aanmoediging.

Dreikurs (Wolfgang, 1999:68-69) beskryf 'n natuurlike gevolg as byvoorbeeld 'n kind wie na sy lyn hardloop, wie se voet haak, wie val en seerkry. 'n Logiese gevolg is wanneer 'n kinds wie na sy lyn toe hardloop en ander uit die pad stamp om voor in te beur, deur die onderwyser agter in die lyn geplaas word. 'n Natuurlike gevolg is onvermydelik. In teenstelling hiermee moet leerders leer dat 'n mens verantwoordelikheid vir jou optrede moet aanvaar aangesien daar 'n logiese gevolg is wat verband hou met alles wat jy doen. Alhoewel dit nie altyd moontlik is om 'n gepaste logiese gevolg vir elke optrede te vind nie is dit die onderwyser se verantwoordelikheid om die situasie so te reël dat die kind 'n verband kan sien tussen sy optrede en die logiese gevolge daarvan. Elke misstap van die kinders moet dus 'n duidelik omskrewe logiese gevolg het. Dit vergemaklik die toepassing van dissipline aangesien die leerder vooraf bewus is van die logiese gevolg (straf) wat aan die spesifieke misstap gekoppel is.

In die geval van gedragsgestremde leerders, wen aanmoediging eerder as aanprysing die respek van leerders. Aanprysing maak leerders afhanklik van onderwysers. Indien hulle gewoon is om geprys te word verloor hulle dikwels moed. Die volgende riglyne (Wolfgang, 1999:70) het positiewe gevolge:

- Beklemtoon verbetering in plaas van perfeksie.
- Kritiseer die leerder se aksies en nie die leerder self nie.



- Hou die leerder in 'n groep wie gewillig is om hom te help.
- Moenie die leerder teen ander laat kompeteer nie.

Dit is belangrik dat die onderwysers by die kinderhuisskool altyd daarvan bewus sal wees dat hulle self mense met emosies is. Hulle word dikwels kwaad, geïrriteerd en seergemaak deur die leerder en sy probleme. Soms voel hulle ook onbevoeg en hulpeloos om die probleem te hanteer. Dit is baie belangrik dat 'n onderwyser altyd nugter dink en kalm optree. Indien 'n onderwyser daarvan bewus word dat sy innerlike emosies sy denke of optrede beïnvloed is dit noodsaaklik om 'n afstand tussen hom en die leerder wie die emosies aanwakker, te bewerkstellig. Dit kan teweeg gebring word deur die leerder tydelik na 'n ander klas of onder iemand anders se toesig te verskuif. Wanneer die leerder weer kalm en ontspanne is kan die onderwyser hernieude pogings aanwend om die probleem aan te spreek. (Wolfgang, 1999:75-76)

Dit gebeur soms dat die hele skool, kollektief negatiewe gevoelens teenoor 'n leerder ervaar. So 'n kind se reputasie loop hom gewoonlik vooruit, hy is bekend aan almal in die skool, word geblameer vir alles wat gebeur en word deur almal vermy. So 'n kind het vir hom 'n diep sosiale gat gegrawe waar dit moeilik is om uit te kom. Die skool is sy enigste hoop aangesien hy buite die skool min steun sal ontvang.

Wanneer die prinsipaal van so 'n kind bewus word, moet hy 'n vergadering belê waar al die betrokke rolspelers, insluitend onderwysers, huisouers en maatskaplike werkers, teenwoordig is. Die doel van die

vergadering is drieledig. Eerstens is dit 'n uitlaatklep waar al die betrokkenes openharig kan praat oor die gevoelens wat die leerder in hulle aanwakker. Tweedens is dit 'n selfondersoek waar elkeen eerlik en opreg moet bespreek wat sy rol in die proses van vervreemding is.

In die derde plek word 'n plan van aksie geformuleer. Gewoonlik behels dit om die kind op die skool se "Most Wanted" lys te plaas. Leerders op die lys word vir ongeveer twee weke uitgesonder vir spesiale behandeling soortgelyk aan dit wat 'n belangrike gas by die skool te beurt sou val. Hy geniet spesiale status in die klas, word op die naam gegroet, daar word oogkontak met hom gemaak en gesprekke met hom aangeknoop. Die leerder word genooi om deel te hê aan groep aktiwiteite en deur 'n volwassene begelei wie hom inlig ten opsigte van die skool se prosedures en gebruike. In elke besprekingsgroep word die leerder aangemoedig deurdat enige positiewe gedrag van hom aan sy klasmaats uitgewys word.

Die optrede van die rolspelers moet eenklaps verander. Amper asof 'n fluitjie geblaas het. Verandering by die leerder is slegs moontlik indien die rolspelers verander. Dit stel die leerder in staat om uit die sosiale gat te klim wat hy vir homself gegrawe het. Alhoewel die onderwyser aan die begin snaaks mag voel moet daar met die optrede volhard word om by die leerder 'n gevoel van sosiale aanvaarding te weeg te bring.

Na verloop van die twee weke moet 'n evalueringsvergadering gehou word ten opsigte van die sukses al dan nie van die "Most Wanted" program. Indien probleemgedrag nog aanwesig is moet daar aksies en



prosedures vir elke individu beplan word om die wangedrag aan te spreek. Terwyl dit aan die gang is moet die “Most Wanted” program voortgesit word (Wolfgang, 1999:76-78).

Die effektiwiteit van die model kan verhoog word deur ‘n aantal leerders in die skool as mediators op te lei. Die mediators kan konflik voorkom deur onderlinge geskille tussen leerders te besleg. Die bemiddelingsvaardighede wat die mediators aangeleer word sal hulle hul hele lewe by bly. Hulle sal dit op ‘n later stadium met vrug in hul gemeenskappe kan toepas. Gelyke mediators het die voordeel dat hulle in ‘n taal en op ‘n vlak met hul gelykes kan kommunikeer wat nie vir volwassenes moontlik is nie. Benewens die feit dat die leerders bemagtig word bespaar hulle ook die prinsipaal en onderwysers baie tyd.

Westerse skole en klaskamers is modelle of laboratoriums van die demokratiese samelewing waarbinne dit gevestig is. Onderwysers moet dus benewens die sosiale vaardighede waarop klem gelê word ook demokrasie modelleer en demokratiese beginsels by die leerder inskerp. Klaskamerreëls, daaglikse gebeure en langtermynbeleid kan op informele of formele vergaderings met roterende voorsitters bespreek word. Konsensusbesluite word geneem en groepdruk word op subtile wyse gebruik om die minderheid in lyn met die meerderheidsbesluit te kry (Wolfgang, 1999:43-54).

Indien die tweeledige program, wat hierbo uiteengesit word, geïmplementeer word sal dit die grondslag lê vir die vestiging van ‘n

leerkultuur in 'n kinderhuisskool. Dit is daarop gemik om 'n gedragspatroon by die leerders te vestig wat hulle in staat sal stel om hul rug te keer op hul verlede, 'n nuwe begin te maak en ontvanklik te wees vir inisiatiewe om leer in die skool te bevorder.

#### 4.3 STRES

Die vorige program is uitsluitlik op die leerders gemik. Dit spreek nie die afbrekende effek van die leerder se gedragsprobleme op die onderwysers se werkprestasie aan nie. Die leerders se gedragsprobleme veroorsaak hoë stresvlakke en dus 'n lae moraal wat nie bevorderlik is vir die vestiging van 'n leerkultuur in die kinderhuisskool nie (Para.2.5). Ten einde 'n leerkultuur in die kinderhuisskool te vestig is dit noodsaaklik dat die probleem aangespreek word.

Die prinsipaal van 'n kinderhuisskool kan van verskeie strategieë gebruik maak om die skadelike effek van stres teë te werk en onderwysers te help om stres effektief te hanteer. Dit sluit volgens Van Kradenburg (1993:214-215) onder ander die ontwikkeling van 'n stresplan in wat die volgende stappe behels:

- kennis van stressimptome
- die ontwikkeling van alternatiewe om emosionele en geestelike balans te bewerkstellig
- die ontwikkeling van alternatiewe om fisiese balans te verkry
- self evaluering of selfmeting van stresvlakke



Wysiging van werksomgewing, vernuwende probleemoplossing en besluitnemingstyle, sowel as die isolering en hantering van konflik voor 'n krisis ontaard, is nog strategieë wat aangewend kan word om stres te hanteer. Die nuwe voorgestelde model vir die hantering van gedragsprobleme behels juis 'n wysiging in werksomgewing, sowel as die isolering en hantering van konflik voor 'n krisis ontaard. Indien die prinsipaal van 'n kinderhuisskool dus daarin slaag om die voorgestelde model vir die hantering van gedragsprobleme te implementeer sal dit in 'n groot mate die stresvlakke van die personeel verlaag.

Daar is 'n direkte verband tussen stres, werkprestasie, werktevredeheid en moreel. 'n Betekenisvolle vermindering in stres sal tot 'n betekenisvolle verhoging in werkprestasie en werkstevredenheid aanleiding gee (Van Kradenburg, 1993: 214-215; 229-230). Volgens Gorton (1983:217-220) en Van Kradenburg (1981:264-265) kan die prinsipaal van 'n kinderhuisskool verseker dat stres tot 'n minimum beperk word deur die volgende riglyne te implementeer wat tot 'n hoër moreel aanleiding gee:

- Verkry op 'n gereelde basis sistematiese terugvoering van die personeel, individueel en as 'n geheel ten opsigte van hul persepsie van probleme en sake wat hulle voel hulself en die skool in die algemeen affekteer.
- Toon begrip en waardering vir die onderwyser as persoon. Openbaar belangstelling in sy werke en idees en gee hom die krediet wat hy verdien.

- Poog voortdurend om verbetering te bewerkstellig ten opsigte van klasgrootte,fasiliteite, die kwantiteit en kwaliteit van onderrigmateriaal, die kwaliteit van administratiewe en supervisionêre ondersteuningsdienste en toenemende moontlikhede vir inisiatief, verantwoordelikheid en “achievement”.
- Poog voortdurend om die werking en kwaliteit van die skool se opvoedkundige program te verbeter.
- Wees sensitief vir probleme van ‘n interpersoonlike aard tussen opvoeders, leerders en ander rolspelers.
- Volg ‘n konsekwente dissiplinêre beleid sodat onderwysers weet waar hulle staan en wat van hulle verwag word. Rugsteun onderwysers in dissiplinêre aangeleenthede.
- Handhaaf goeie menseverhoudinge. Dit vereis dat die prinsipaal:
  - (i) sensitief moet wees vir die behoeftes van ander
  - (ii) altyd sy optrede verduidelik
  - (iii) ander se menings moet inwin ten opsigte van besluite.
  - (iv) Oop wees vir kritiek
  - (v) Foute erken en nodige verandering maak.
  - (vi) Eerlik en regverdig in sy interaksie met ander wees.
- ‘n onderwyser behandel as ‘n professionele mens met gespesialiseerde kennis en vaardighede. Professionele groei moet aangemoedig word.



- voorsiening maak vir 'n kontinue evalueringsprogram. Dit sal leemtes in die bestaande praktyk identifiseer

Die implementering van die riglyne is daarop gemik om die onderwysers te bevry van stres wat verhoed dat hulle hul volle aandag kan bestee aan hul primêre taak, die onderrig van die leerders. Dit bevorder werkprestasie, werktevredenheid en 'n hoë moreël wat kenmerkend is aan 'n leerkultuur. Die implementering van die riglyne by die kinderhuisskool sal dus 'n positiewe bydrae lewer tot die vestiging van 'n leerkultuur in die skool.

#### 4.4 DIE PRINSIPAAL AS ONDERRIGLEIER

Indien die program ten opsigte van gedragsprobleme vir leerders en stresverligting vir die onderwysers geïmplementeer is behoort die prinsipaal van die Kinderhuisskool minder tyd aan gedragsprobleme en meer tyd aan onderrigleiding te bestee. Onderrigleiding is net so belangrik in 'n kinderhuisskool as in hoofstroomonderwys. Dit is dalk meer belangrik in 'n kinderhuisskool aangesien die leerders leeragterstande ontwikkel het wat groter eise aan die onderwysers stel as in die geval van 'n gewone hoofstroomskool.

In 'n skool waar daar gedragsprobleme ondervind word en die onderwysers stres ervaar is dit noodsaaklik dat die prinsipaal ten alle tye vir die personeel, leerders en rolspelers sigbaar en beskikbaar moet wees. Wanneer hy in die skool se klaskamers, gang, terrein en personeelkamer gesien word is dit 'n bewys dat hy omgee en beskikbaar is vir hulp of ondersteuning

(Steyn, 1992: 54). Die hoë sigbaarheidsprofiel van die prinsipaal vereis dat hy in elke opsig 'n rolmodel vir die onderwysers, leerders en ander rolspelers by die skool moet wees. Dit sluit, onder andere, die sosiale vaardighede wat van leerders verwag word en die wyse waarop stres verwerk of hanteer word, in. Hy moet die beeld en doelstellings van die skool skriftelik, verbaal en my sy lyftaal kommunikeer. Die prinsipaal moet rigting gee aan die formele en informele kommunikasie by die skool. Die negatiewe beeld ten opsigte van die afwesigheid van 'n leerkultuur of leerders se gedrag word dikwels deur sensasionele en oordrewe stories geskep wat oor 'n tydperk onder onderwysers, leerders en ander rolspelers versprei word. Die prinsipaal moet dieselfde informele netwerk benut om 'n ommekeer te bewerkstellig. Mense glo in dit wat hulle hoor. Werklike, akkurate, positiewe boodskappe moet in die netwerk gevoer word om die beeld van 'n leerkultuur te bou (Karpicke en Murphy, 1996:32 ).

Hy sal sy geloofwaardigheid by die personeel verhoog en sy verbondenheid tot effektiewe onderrig die beste illustreer deur self by die onderrigprogram betrokke te raak (Holly en Southworth, 1993: 51). Die prinsipaal hoef nie noodwendig self te onderrig nie. Hy kan as fasiliteerder leer indirek beïnvloed deur gebruik te maak van goeie vraagstellingstegnieke ten opsigte van wat gedoen word, hoe dit gedoen word, waarom dit gedoen word, wanneer dit gedoen moet word en die resultate wat behaal word (Krajewski, 1996:5). Hy moet oor dryfkrag beskik wat sal verhoed dat ander aktiwiteite, probleme en/of hindernisse wat op sy weg geplaas word hom van sy primêre taak as onderrigleier weerhou (Gorton 1993: 226-268).



As rolmodel moet hy sy visie van effektiewe onderwys kan omsit in beide doelwitte en aksies. Hy moet verseker dat die fisiese, finansiële en menslike hulpbronne tot die skool se beskikking op so 'n wyse benut en versprei word dat dit die leerprogram van die skool tot voordeel strek. Die prinsipaal ken die swak en sterk punte van elke onderwyser. Hy moet hulle so aanwend dat die leerders die maksimum voordeel put uit die vaardighede beskikbaar (Masitsa, 1995:28). Hulpbronne word eers na deeglike oorweging en 'n behoefte-analise toegeken.

Kwaliteit onderrig in die klaskamer moet beklemtoon word (Potter en Powell, 1992:12). Volgens Bernd in Hoberg (1994:44) is die belangrikste karaktertrek van 'n suksesvolle prinsipal sy vermoë om onderwysers te ondersteun in die beplanning en implementering van onderrig. Die prinsipaal moet verseker dat die onderwysers deeglik beplan en goed voorbereid is. Dit verhoog die kwaliteit van die onderrig, terwyl dit terselfdertyd verveeldheid en rusteloosheid by die leerders verminder. Die onderwyser moet onderrigmetodes afwissel, lewendig en kreatief wees. Hy moet ook sensitief wees vir die belangstellings en vermoëns van die leerders. Leerders moet genoeg tyd gegun word om vrae te vra, aktief by die les betrek word en die geleentheid kry om nuwe vaardighede te beoefen. Hul tuiswerk moet gereeld gekontroleer word en hulle moet self gereeld aan die hand van toetse en take gekontroleer word. Dit is belangrik dat die leerders gereeld terugvoering en aanmoediging ten opsigte van hul tuiswerk, toetse en take ontvang. Die maksimum tyd moet gedurende 'n lesuur aan onderrigtyd bestee word. Die onderwysers moet

vir die kinders wys dat hulle vir hulle omgee. Hulle moet die leerders se name, behoeftes, belangstellings, talente, sterkpunte en swakpunte ken. Die onderwyser moet ook vriendelik, entoesiasies en regverdig wees en in die klas 'n atmosfeer skep wat elke kind laat welkom voel. Deeglike beplanning, interessante lesse, aktiewe leerders, die regte gesindheid by onderwysers en effektiewe tydsbenutting sal die leerinname van leerders verbonde aan 'n kinderhuisskool verhoog en verminder (Masitsa, 1995: 129 – 136). Alhoewel die prinsipaal die onderwysers verantwoordbaar moet hou vir hul optrede, moet hy tog ook ruim geleentheid skep vir gemoedelike en openhartige gesprekke (Krajewski, 1996:5). Die prinsipaal se gedrag en optrede moet daarvan spreek dat hy die welstand van sy kollega's as 'n belangrike skakel beskou en behandel.

Indien die prinsipaal sigbaar is en tussen die klaskamers rondbeweeg sal hy bewus word van die behoeftes en tekortkominge wat daar bestaan. Hy moet sy kennis aanvul deur 'n aansienlike hoeveelheid van sy tyd aan supervisie af te staan (Potter en Powell, 1992:12). Die prinsipaal moet oor kennis van onderrig beskik wat hom in staat stel om onderwysers met gemak en oortuiging te adviseer, te rig en te evalueer. Dit moet nie net vir hom belangrik wees hoe goed lesse aangebied word nie, maar wel hoe goed daar geleer word (Masitsa, 1995: 132). Leemtes wat geïdentifiseer word kan deur middel van indiensopleidingsprogramme en werkswinkels aangespreek en reggestel word (Mendez, 1986:3). Interne en eksterne rolspelers wie kennis van soortgelyk probleme het kan ook betrek word. Die primêre doel van elke vergadering of byeenkoms by die skool moet die verbetering van onderrig wees.



Literatuur en verslae ten opsigte van die akademiese suksesse van soortgelyke leerders en skole moet op 'n gereelde basis in die personeelkamer ontleed en bespreek word. Die uiteindelijke doel hiervan moet wees om die onderwysers innerlik te oortuig dat leerders met sosio-ekonomiese en akademiese agterstande ook akademies kan presteer (McCormack-Larkin, 1985:33). Hierdie sessies sal slegs betekenis hê indien relevante, toepaslike inligting en wenke in die praktyk toegepas word (Karpicke en Murphy 1996:33).

Die prinsipaal moet sy kennis en insig ten opsigte van die skool en sy onderrigprogram aanwend om onderwysers met die korrekte ingesteldheid, gesindheid en vermoëns ten opsigte van gedragsprobleme en akademiese prestasie vir die skool te werf.

Indiensopleiding en personeelontwikkeling moet egter nie net in gevalle van leemtes en tekortkominge ingespan word nie. Dit moet deurlopend vir alle onderwysers beskikbaar wees. Onderwysers moet tyd, finansiële en materiële ondersteuning ontvang om self betrokke te raak by die beplanning en ontwikkeling van hul eie professionele ontwikkeling (Chance, Cummins en Wood, 1996:45 - 46). Tegnologiese hulpmiddels soos die internet en televisie kan ook vir indiensopleiding en professionele ontwikkeling benut word (Krajewski 1996:7).

Sterk onderrigleiding is die sleutel tot die vestiging van 'n leerkultuur. Die leerkultuur kan uitgebou en instand gehou word indien die skool transformeer in 'n lerende organisasie.

#### 4.5 TRANSFORMASIE NA 'N LERENDE ORGANISASIE

Indien die prinsipaal die kinderhuisskool wil laat transformeer na 'n lerende organisasie moet daar 'n nuwe bestuurstyl gevestig word wat gebaseer is op verantwoordelikheid, die herverdeling van mag, doelgerigtheid en kommunikasie. Al sy aksies moet op die leerders en die vestiging van 'n nimmereindigende en selfversterkende leerproses in die skool gefokus wees.

Volgens Senge (1994:345-346) is daar in feitlik al die organisasies wat suksesvol tot lerende organisasies getransformeer het, 'n leiersfiguur as rolmodel wie dit waarna die organisasie strewe, uitbeeld. Hy versimboliseer hoe dinge gedoen moet word, ontwikkel moet word en dat na breër doelstellings as net die self en die organisasie gestrewe word. Daar is dikwels stories ten opsigte van hom, sy werk, vermoëns en suksesse. Nuwe stories word gedurig gegeneer. Onderliggend aan die stories is daar 'n sterk positiewe boodskap. Dit verleen diepte aan sy visie en is sentraal ten opsigte van sy vermoë om te lei. Indien die kinderhuisskool tot 'n lerende organisasie wil transformeer het dit so 'n sterk leiersfiguur as prinsipaal nodig. So 'n persoon bring 'n persoonlike visie na die skool wat deur hom geleef word. Hy moet egter 'n nederige persoon wees wie bereid is om na ander se menings en sienings te luister. Hy moet sy eie visie as deel van die groter geheel sien en bereid wees om verskuiwings of aanpassings te maak.



Sy visie moet uiteindelik net die vertrekpunt word vir die ontwikkeling van 'n gemeenskaplike visie.

Die prinsipaal moet by al die rolspelers begrip en helderheid ten opsigte van die groot prentjie vestig. Hy moet aantoon hoe die verskillende dele van die skool en die kinderhuis bymekaar inskakel, hoe verskillende situasies parallel aanmekaar is weens gemeenskaplike onderliggende strukture, hoe individuele of plaaslike aksies 'n langtermyn en breër effek het as wat 'n mens soms besef en waarom 'n sekere operasionele beleid, byvoorbeeld die aanleer van sosiale vaardighede, soms vir die hele sisteem benodig word. Dit moet gedoen word teen die agtergrond van die vraag "Wat is die primêre of eintlike redes vir die kinderhuisskool se bestaan?" Die prinsipaal moet in staat wees om sy strategiese insigte ten opsigte van die operasionele beleid te konseptualiseer. Alle rolspelers moet duidelikheid hê oor die feit dat die operasionele beleid uit vorige leerervaring spruit. Dit moet oop wees vir kritiek en verbetering. Die operasionele beleid moet voortdurend aangepas word aan die hand van nuwe ervarings.

Die belangrikste rol van die prinsipaal is die ontwerp van 'n struktuur wat mense en leer ondersteun (Senge, 1994:42-47). Die struktuur moet leer fasiliteer op individuele, span, organisatoriese en globale vlak.

Op individuele vlak beteken dit dat 'n struktuur geskep moet word wat voortdurig leergeleenthede genereer. Kennis, vaardighede en houdings wat in die leersituasies verwerf word, moet weer tot voordeel van die skool in die praktyk toegepas word. Onverwagte of ongewenste resultate,

byvoorbeeld wanneer leerders nie aan geprojekteerde verwagtinge voldoen nie, word nie as 'n mislukking beskou nie maar wel as 'n leergeleentheid waaruit verandering of vernuwing kan voortspruit. Tyd, geld en geleenthede moet deurlopend beskikbaar gestel word vir rekenaargebaseerde onderrig sowel as opleiding en professionele ontwikkeling vir onderwysers en ander rolspelers.

Nuwe denkpatrone ten opsigte van elke faset van die skool moet deur dialoog en kritiese denke gefasiliteer word. Alle rolspelers moet vrymoedig voel om vrae te vra en probleme te opper sowel as om terugvoering te gee en te ontvang. Die prinsipaal kan dit bevorder deur dialoog en die vra van vrae deel te maak van elke verandering of leersessie.

Die struktuur wat ontwerp moet word moet elke rolspeler en die lede van elke kleiner groep op die skool laat deel voel van die groter span. Hulle moet vrymoedig voel om kennis op te doen en met lede van ander groepe saam te werk om gemeenskaplike doelstellings te bereik. Dit kan bereik word deur die effektiewe funksionering van spanne wat rolspelers, van verskillende formele of informele groeperinge by die skool insluit. Die prinsipaal moet fokus op spanbou. In plaas van 'n paar individue bemagtig moet hy spanne bemagtig wie oor vaardighede soos dialoog, onderhandeling, konsensus en vergaderingbestuur beskik.

Die prinsipaal moet 'n struktuur ontwerp wat die skool as organisasie in staat sou stel om voortdurend te verander of te vernuwe. Dit sluit onder andere veranderinge of vernuwings ten opsigte van operasionele prosedures,



die kurrikulum, beleid, werkprosesse en onderrig in. So 'n struktuur kan net ontwikkel word indien alle leer, dit wil sê kennis en vaardighede opgevang, geberg en vir alle rolspelers toeganklik gemaak word. 'n Verskeidenheid middele wat wissel van handgeskrewe nota's of notules tot die benutting van elektronika, byvoorbeeld rekenaars, kan vir die doel aangewend word. Alle rolspelers kan op organisatoriese vlak, byvoorbeeld die personeelkamer, die inligting wat ingewin is bespreek en verwerk. Dit bied hulle eienaarskap van die aanpassings, vernuwing of veranderinge wat hieruit voortspruit.

Die struktuur wat ontwerp word moet al die rolspelers by die skool bemagtig om deel te hê aan die ontwikkeling van 'n gemeenskaplike visie. Nuwe inligting wat op gapings tussen bestaande praktyke en die skool se huidige visie dui moet die geleentheid skep vir al die rolspelers om deel te hê aan die aanpassing en ontwikkeling van die skool se visie. Dit verseker gedeelde verantwoordelikheid en 'n lewendige visie waarmee alle rolspelers hulle kan vereenselwig (Watkins en Marsick, 1999: 80 – 84).

Leer is slegs van waarde indien die kennis wat opgedoen word effektief in die onmiddellike gemeenskap rondom die skool en globaal toegepas kan word. Leerders moet dus die kennis, vaardighede en houdings wat hulle verwerf eendag kan benut in hul werkplek, in nie-regerings organisasies, in hul wonings en in hul gemeenskap. Die struktuur wat ontwerp moet word moet dus die direkte verband tussen leer en beide die onmiddellike en globale omgewing kan akkommodeer. In so 'n struktuur kan daar voorsiening gemaak word vir die sluit van vennootskappe tussen die skool

voorsiening gemaak word vir die sluit van vennootskappe tussen die skool en veral plaaslike besighede of organisasies. Indien so 'n vennootskap gevestig word kan die skool sy onderrigprogram aanpas om in die behoeftes van die besigheid te voorsien. In ruil hiervoor kan die besigheid sy kundigheid, fisiese hulpbronne en finansiële ondersteuning aan die skool beskikbaar stel. Die kennis, vaardighede en houdings wat die leerder verwerf behoort 'n positiewe effek op die leerder se gesin en sy tuisomgewing te hê wanneer die leerder die skool verlaat. Dit mag dalk later die katalisator vir die rehabilitasie van die gesin of die tuisomgewing wees.

Werkswinkels en die internet kan onderskeidelik gebruik word om vennootskappe met hoofstroomskole en skole met soortgelyke probleme, in die onmiddellike omgewing maar ook wêreldwyd, te vestig. Dit kan benut word om leerprogramme te ontwerp en om oplossings vir gemeenskaplike probleme te vind.

Die transformasie na 'n lerende organisasie sal 'n verandering in die verhouding tussen die prinsipaal en die personeel te weeg bring. In die nuwe verhouding sal die prinsipaal die bondgenoot van 'n personeel word wie bemaagtig is om self besluite te neem ten opsigte van professionele groei, onderrigmetodes (Chance, Cummins en Woods, 1996: 48-49), probleemoplossings en die implementering van idees. Die grootste uitdaging vir die prinsipaal sal wees om die regte balans tussen onderwyser outonomie en verantwoordbare leierskap te handhaaf. Daar sal duidelike parameters geskep moet word wat rigting gee aan onderwysers se aksies en



besluite. Die vraag “Is die optrede of gedrag in lyn met ons visie en waardes?” is die mees kritiese parameter wat geïmplementeer kan word. Alhoewel onderwysers en ander rolspelers kreaktiwiteit gegun moet word ten opsigte van die wyse waarop hulle spesifieke doelwitte bereik moet die prinsipaal hulle terselfderyd op die gesamentlike visie van die skool gefokus hou. Die toekenning van mag aan die onderwysers impliseer nie ‘n vermindering in die mag van die prinsipaal nie. Sterk prinsipale en bemagtigde onderwysers komplimenteër mekaar (Du Four, 1999: 15, Clarke, 1996:128).

Transformasie na ‘n lerende organisasie sal verseker dat leer die sentrale fokus van die kinderhuisskool sal bly en dat die skool en al die rolspelers daaraan verbonde individueel en kollektief bemagtig sal word om enige uitdaging, of bedreiging suksesvol die hoof te bied. Binne so ‘n skool sal elke individu sy potensiaal ten volle kan verwesenlik en kan presteer.

Die strategiese beplanningsproses wat deur die kinderhuisskool benut word om ‘n leerkultuur te vestig en in stand te hou word ten slotte beskryf.

#### 4.6 STRATEGIESE BEPLANNING

Volgens Allen (v.d.Westhuizen, 1995 : 141) is beplanning “... *the work a manager does to master the future.*” Beplanning is dus ‘n handeling wat op die toekoms gerig is. Daar moet dus beplan word om ‘n kinderhuisskool na ‘n lerende organisasie te laat transformeer. Dit blyk egter duidelik dat die skool nie na ‘n lerende organisasie kan transformeer alvorens daar ‘n

voordat die leerders se gedragsprobleme aangespreek is nie. Beplanning alleen waarborg egter nie sukses nie aangesien doelmatige strategieë en 'n praktykgerigte werkswyse ontbreek. Betekenisvolle verandering en vernuwing kan net deur die implementering van strategieë te weeg gebring word (Cheng, 1996 : 175). Strategiese planne moet dus ontwerp word om gedragsprobleme op die korttermyn, die vestiging van 'n leerkultuur op die mediumtermyn en transformasie na 'n lerende organisasie op die langtermyn te vestig. Dit is belangrik om daarop te let dat daar 'n strategiese plan ter bereiking van feitlik enige doelwit by 'n skool ontwerp kan word en dat meer as een strategiese plan tegelykertyd by 'n skool geïmplementeer kan word. Strategiese planne ter uitskakeling van gedragsprobleme, die vestiging van 'n leerkultuur en die transformasie na 'n lerende organisasie kan dus gelyktydig geïmplementeer word. Hulle vul egter mekaar aan met die strategiese plan wat gedragsprobleme aanspreek ter ondersteuning van die strategiese plan wat 'n leerkultuur probeer vestig wat weer ondersteunend is aan die strategiese plan om die skool te laat transformeer na 'n lerende organisasie. In die lig hiervan kan die strategiese planne om gedragsprobleme aan te spreek en 'n leerkultuur te vestig gesien word as onderafdelings van die strategiese plan om die skool te laat transformeer na 'n lerende organisasie. Die stappe wat hier onder voorgestel word kan in die formulering van beide die ondersteunende strategiese plan en strategiese beplanning om tot lerende organisasie te transformeer, toegepas word.



#### 4.6.1 VOORAFBEPLANNING EN MISSIEFORMULERING

Die grondslag vir die formulering van 'n strategiese plan is reeds by die kinderhuisskool gevestig. Die onderwysers het reeds aan die hand van die relevante navorsing ten opsigte van onderwysvernuwing besluit dat die skool tot 'n lerende organisasie moet transformeer. Aan die hand hiervan het al die onderwysers insprake gelewer met betrekking tot die formulering van 'n visie en missie.

Die visie en die missie bevat sleutelemente wat kenmerkend is aan 'n lerende organisasie. Volwaardige burgerskap sowel as sukses in opleiding, gemeenskap en beroepswêreld in die visie en lewenslange leer in die missie en is ver buite die skoolure en die tydsduur wat leerders op skool deurbring, gefokus. Die beklemtoning van lewenslange leer in die skool se missie is in ooreenstemming met die vereistes wat (West Burnham en O'Sullivan 1998 : 110) stel vir die missie van 'n lerende organisasie.

Die proses wat gevolg is om die visie en missie te formuleer is geskoei op deursigtigheid en deelnemende besluitneming ten opsigte van die onderwyspersoneel. Die proses kan egter gekritiseer word aangesien slegs die onderwysers daarby betrokke is en die ander rolspelers totaal uitgesluit is. Alhoewel Watkins en Marsick (1999:79) van mening is dat die prinsipaal vir die visie verantwoordelik is, ondersteun hulle ook die feit dat alle rolspelers betrek moet word. Volgens Nixon *et al* (1996:13) sal 'n visie en missie slegs suksesvol geïmplementeer kan word indien dit die fokuspunt van al die rolspelers is. Dit is dus noodsaaklik dat die visie en

fokuspunt van al die rolspelers is. Dit is dus noodsaaklik dat die visie en missie aan al die ander rolspelers, dit wil sê huisouers, maatskaplike personeellede en leerders voorgelê word vir hul insette. Eers na hul insette en nadat die nodige aanpassings of veranderings daaraan gemaak is kan die visie en missie werklik verteenwoordigend van die skool wees. Wanneer al die rolspelers eienaarskap van die visie en missie aanvaar sal dit 'n belangrike rigtinggewende rol speel in die transformering van die skool tot 'n lerende organisasie.

Al die rolspelers moet insette kan lewer by die formulering en implementering van die strategiese plan. Aangesien die kinderhuisskool 'n groot personeel het word daar egter aanbeveel dat 'n spesiale taakspan wat verteenwoordigend van al die rolspelers is aangestel word om die rol en funksie van die onderskeie lede van die bestuurspan, die verwagte tydsduur en beskikbaarheid en fondse te ondersoek. Hulle bevindinge kan aan die breë personeel vir goedkeuring voorgelê word.

#### 4.6.2 OMGEWINGSEVALUERING

Die invloed van die skool se omgewing kan slegs geanaliseer word indien politieke, ekonomiese, sosiale, kulturele en tegnologiese faktore (Hoofstuk 2:41) geanaliseer word en daar gelet word op die neigings, verwagtings en verandering ten opsigte van die faktore.

Vir die Kinderhuisskool sal nasionale en provinsiale wetgewing sowel as relevante regulasies en voorskrifte van die Onderwys en Welsyn



riglyne neerlê waarbinne die skool moet fungeer. Dit het ook 'n direkte invloed op die fondse en subsidies wat tot die skool se beskikking gestel word. Wette, soos byvoorbeeld ons land se Grondwet, bevat voorskrifte en riglyne wat ook die sosiale, kulturele en tegnologiese faktore beïnvloed. Die opvoedkundige, morele en geestelike verwagtinge van die Kerk wie nie net die eienaar van die kompleks is nie maar wie ook finansiële ondersteuning verskaf kan beslis nie geïgnoreer word nie. Die toepaslike beskikbaarheid en koste-effektiwiteit van tegnologie moet beslis ook geanaliseer word.

Inligting ten opsigte van die onmiddellike omgewing kan uit koerante en die verspreiding van vraelyste in die gemeenskap, organisasies werksaam in die gemeenskap, sowel as formele en informele besighede, verkry word.

Die skool moet hom aan die hand van eksterne faktore evalueer. Dit sal die skool in staat stel om op die bes moontlike wyse op die moontlikhede en bedreigings uit die omgewing te reageer (van Wyk 1993:74).

#### 4.6.3 INTERNE EVALUERING

Volgens Davidoff en Lazarus (1997:54) is dit moeilik om die rigting te bepaal waarin jy beweeg indien jy nie duidelikheid oor die beginpunt het nie. Daarom is dit nodig om 'n interne normatiewe analise ten opsigte van die skool te doen. Die doel hiervan is die ware ongeskrewe reëls, gebruike, waardes en norme wat in die praktyk deur die rolspelers ervaar en gebruik

waardes en norme wat in die praktyk deur die rolspelers ervaar en gebruik word, te ontbloom. Dit kan gedoen word deur groep of individuele onderhoude met die relevante rolspelers by die kinderhuisskool te voer. Hulle kan ook van vraelyste voorsien word. Elke deelnemer sal gevra word om sy opinie ten opsigte van die swak en sterkpunte van die skool. Die reguit vraag ten opsigte van die swak en sterkpunt kan vervang word met die onderstaande stel vrae:

- Wat laat jou die meeste opgewonde ten opsigte van die skool?
- Wat laat jou bekommerd voel en maak jou huiwerig om soggens skool toe te kom?
- Watter aspekte van die skool bekommer jou die meeste?
- Watter aspekte van die skool vind jy die inspirerendste? (Davidoff en Lazarus 1997:62).

Al die inligting wat gedurende die omgewingsevaluering ingesamel is word gedurende die fase in verband gebring. Dit wil sê die geleenthede en bedreigings moet met die organisasie se sterk en swakpunte in verband gebring word. Dit kan aan die hand van 'n SWOT analise geskied (Davidoff en Lazarus 1997: 70).

Die inligting wat ingesamel is moet aangewend word om strategiese kwessies wat die wesenstaard van die skool ten diepste raak te identifiseer (Van Wyk 1993:74). In die geval van die kinderhuisskool kan die leerder se gedragsprobleme, die gebrek aan 'n leerkultuur, die onderwysers se lae moreel en die transformasie na 'n lerende organisasie byvoorbeeld as



strategiese kwessies gesien word. Na die identifisering moet breedvoerig gemotiveer word waarom elkeen van die kwessie as strategies beskou word.

#### 4.6.4 STRATEGIE FORMULERING

Die missie, omgewingsevaluering en interne evaluering moet nou gebruik word om doelwitte te identifiseer. Die doelwitte moet die langtermyn resultaat wees van wat die skool wil bereik in die nastreef van sy missie. In die geval van die kinderhuisskool kan die volgende doelwitte byvoorbeeld geïdentifiseer word.

- die suksesvolle hantering van gedragsprobleme.
- die vestiging van 'n leerkultuur in die skool.
- die transformering van die skool tot 'n lerende organisasie.

Volgens Davidoff en Lazarus (1997:70) kan die volgende kriteria gebruik word in vas te stel of die doelwitte realisties en haalbaar is:

- is die doelwit duidelik en ondubbelsinnig?
- Is die doelwit bereikbaar?
- Is die doelwit realisties in terme van ons interne kapasiteit (sterkpunte en swakpunte)?
- Is die doelwit realisties in terme van die geleenthede en bedreigings wat ons omgewing bied?

- Is daar 'n verband tussen die doelwitte en beide die skool se visie en missie en uiteindelik die behoeftes en eise van die gemeenskap?

Wanneer doelwitte geformuleer word moet die prinsipaal verseker dat die skool in sy totaliteit daarby betrek word. Davidoff en Lazarus (1997:69-70) identifiseer die volgende aspekte wat in ag geneem moet word:

- die kultuur en identiteit van die skool
  - strukture en prosedures
  - tegniese ondersteuning
  - fisiese en menslike hulpbronne
  - leierskap en bestuur
  - die filosofie en doelwitte van die kurrikulum
  - leer uitkomst
  - die inhoud van die kurrikulum
  - leer prosesse
  - onderwys strategieë
  - evaluering en assessering van leerder, kurrikulum ensovoorts
- (Davidoff en Lazarus 1997: 69-70).

Indien die doelwitte aan die vereistes, soos hierbo uiteengesit, voldoen kan die riglyne ten opsigte van die hantering, van gedragsprobleme, verhoging van die onderwysers se moreel en transformasie na 'n lerende organisasie as beide afsonderlike strategieë en 'n geïntegreerde strategie om 'n leerkultuur in die skool te vestig, geïmplementeer word.



#### 4.6.5 STRATEGIE IMPLEMENTERING

Taakspanne moet aksieplanne implementering van elkeen van die doelwitte. Die taakspanne moet die hulpbronne wat hulle benodig identifiseer, 'n begroting opstel, standarde bepaal, tydskele vasstel, die funksies van rolspelers identifiseer en 'n werkbare plan ter bereiking van die doelwit formuleer. Die haalbaarheid van hierdie plan kan weer eens deur 'n SWOT analise getoets word.

Die prinsipaal moet die plan op so 'n wyse aan alle betrokke rolspelers kommunikeer dat hulle dit koop. Hy kan dit slegs doen as hy self daarin glo en dit deel vorm van 'n visie wat hy leef. Hy moet deur sy eie voorbeeld lei aangesien strategieë slegs effektief geïmplementeer kan word indien die prinsipaal self oor die nodige dryfkrag, beslistheid, dinamika, deursettingsvermoë, geestelike en fisiese stamina beskik. Hy moet vir alle rolspelers sigbaar en beskikbaar wees en ten alle tye op hoogte van sake wees ten opsigte van vordering met die implementering van die plan. Die prinsipaal is die belangrikste enkele persoon wie moet verseker dat die plan uitgevoer word (Thompson 1993: 50 –57).

#### 4.6.6 STRATEGIE EVALUERING

Die strategie wat gefomuleer word moet duidelik omskewe uitkomstes hê en aan 'n tydskaal gekoppel wees. In die geval van die kinderhuisskool kan die verwagte uitkomstes van “Skillstreaming” getabuleer word en datums kan vasgestel word waarop elkeen van die uitkomstes verwesenlik moet word.

Die strategie wat gefomuleer word moet duidelik omskewe uitkomstê hê en aan 'n tydskaal gekoppel wees. In die geval van die kinderhuisskool kan die verwagte uitkomstê van "Skillstreaming" getabuleer word en datums kan vasgestel word waarop elkeen van die uitkomstê verwesenlik moet word. Die prinsipaal kan die strategieë wat geïmplementeer is evalueer deur die werklike uitkomstê (praktyk) te vergelyk met die verwagte uitkomstê. Indien dit dan blyk dat daar groot afwykings tussen die verwagte en werklike uitkomstê is, is dit noodsaaklik dat die prinsipaal aan die hand van die lesse wat in die praktyk geleer is, korrektiewe aksies inisieër (Fox, Schwella en Wissink 1991: 228 – 229, Thompson 1993:51).

Strategiese beplanning vereis sterk leiding van die prinsipaal. Indien die prinsipaal van die kinderhuisskool strategiese beplanning benut op die wyse, hierbo uiteengesit, sal dit 'n kragtige instrument wees wat die skool sal bemagtig om 'n kultuur te vestig wat op leer gefokus is.



## HOOFSTUK 5

### SLOTPERSPEKTIEF

#### 5.1 SAMEVATTING

Die feit dat die kinderhuisskool nie daarin kan slaag om ondanks 'n gunstige ligging, opgeleide personeel en christelike milieu die negatiewe invloede uit die kind se verlede te neutraliseer nie, plaas 'n ernstige vraagteken aan die bestaansreg van 'n kinderhuisskool. Dit beklemtoon ook die feit dat 'n probleem nie opgelos kan word indien daar slegs op die simptome van die probleem gefokus word nie.

Die program wat hier voorgestel word is dan juis so gestruktureer dat die oorsaak van die probleem aangespreek word. Daarom word voorgestel dat die leerder se gedragsprobleme aangespreek word deur die aanleer van sosiale vaardighede. Die vaardighede moet instand gehou en versterk word. Dit bied onderwysers en ander rolspelers die geleentheid om 'n leerkultuur te vestig wat die leerders se beperkte toekomspektief sal verbreed. Die transformasie van die skool in 'n lerende organisasie sal nie net die leerkultuur instand hou nie maar ook die leerders met die kennis en vaardighede toerus wat hulle in staat stel om hul potensiaal ten volle te ontwikkel.

Die transformasie van die skool in 'n lerende organisasie sal 'n aktiewe en deurlopende proses verseker waar probleme deurlopend geïdentifiseer

word en oplossings daarvoor gevind word. Daar is dus 'n ingeboude vernuwende element wat ontwikkeling en effektiwiteit sal bevorder.

Indien die kinderhuisskool dus daarin kon slaag om die program te implementeer en suksesvol te transformeer, het die skool en die sorgbehoewende leerders wat daarheen verwys word 'n blink toekoms.

## 5.2 TEKORTKOMINGE

Die navorsing is slegs op een skool gefokus. Die skool is enig in sy soort aangesien daar geen ander soortgelyke skool in Suid-Afrika is nie.

Die bevindinge van die navorsing kan egter deur ander skole benut word.

## 5.3 AANBEVELINGS

### 5.3.1 DIE VESTIGING EN INSTANDHOUDING VAN 'N LEERKULTUUR

Die volgende aanbevelings word aangebied.

Alhoewel 'n kinderhuisskool uniek is, kan dit in enig ander skool, veral skole in swak sosio-ekonomiese gebiede, toegepas word.

#### 5.3.1.1 Die prinsipale moet

- 'n atmosfeer vestig wat bevordelik vir leer is. (Para .4.5)
- 'n struktuur ontwerp en instand hou wat leer fasiliteer. (Para. 4.5)
- die waarde van vernuwing en verandering besef. (Para. 4.5)



- die rigtinggewende denker by die skool wees. (Para .4.5)
- 'n rolmodel wees wie self leer modelleer. (Para. 4.4)
- alle rolspelers by die leerproses betrek. (Para. 4.4)
- kennis hê van verskillende bestuurstyl. (Para. 4.4)
- 'n goeie kommunikeerder wees, kommunikasiekanale oop hou, die vrye vloei van inligting verseker en self alle moontlike kommunikasiekanale benut om leer te bevorder. (Para. 4.4)
- kritiese denke aanmoedig. (Para. 4.5)
- in die skoolprogram tyd inruim vir die onderrig van vaardighede wat leer ondersteun. (Para. 4.2)
- sensitief wees vir die probleme en tekortkominge van die onderwysers en indiensopleiding programme inisieer om dit aan te spreek. (Para. 4.4)
- strategiese beplanning tot voordeel van die leerproses benut. (Para 4.6)
- duidelike uitkomst. formuleer, dit voortdurend evalueer en korrektiewe aksie toepas indien die uitkomst nie realiseer nie. (Para. 4.5)
- self bereid wees om te leer en elke moontlike geleentheid wat aan hom gebied word om te leer ten volle benut. (Para . 4.4)

#### 5.3.1.2 Onderwysers moet

- in hul klasse rolmodelle wees wie leer modelleer. ( Para. 4.5)
- in die klaskamer 'n atmosfeer en struktuur skep wat bevordelik is vir leer. (Para. 4.4)
- deeglik beplan en goed voorberei vir lesse. (Para. 4.4)
- onderrigmetodes afwissel. (Para. 4.5)
- kritiese denke in die klas aanmoedig. (Para. 4.5)

- sensitief wees vir belangstellings van leerders en dit tot voordeel van die leerproses benut. (Para . 4.4)
- klaskamertyd effektief en kreatief benut. (Para. 4.4)
- besef dat hul eie houding en gesindheid teenoor die leerder die leerproses kan bevorder of kelder. (Para. 4.4)
- probleme wat leerders verhoed om te leer identifiseer en aan die hand daarvan geskikte oplossings vind. (Para. 4.4)
- self bereid wees om te leer. (Para. 4.4)
- belangstelling toon in leerders se werk deur dit gereeld te kontroleer. (Para . 4.4)

#### 5.3.1.3 Leerders moet

- basiese sosiale vaardighede ter ondersteuning van die leerproses aanleer. (Para . 4.2)
- self verantwoordelikheid om te leer aanvaar. (Para. 4.5)
- aktief betrek word by die leerproses sowel as die oplossing en identifisering van probleme wat verhoed dat hy leer. (Para . 4.5)

#### 5.3.2 TOEKOMSTIGE NAVORSING

1. Wat behoort die rol van 'n prinsipaal of 'n onderwyser of 'n leerder te wees in 'n lerende organisasie? (Para. 4.4 en 4.5).
2. Hoe beïnvloed departementele riglyne en wetgewing die vestiging van 'n leerkultuur in 'n skool? (Para. 3.5.1 en 4.6.2).
3. Waarom is kritiese denke in skole noodsaaklik? (Para. 4.4 en 4.5).



4. Hoe komplementeer bemagtigde onderwysers sterk prinsipale in lerende organisasies? (Para. 4.5).

## BIBLIOGRAFIE

1. Beare, H., Caldwell, G.J., & Millikan, R.H. 1992. Creating an Excellent School: Management Techniques. London. Routledge.
2. Bergins, W.J. 1971. 'n Ondersoek na die swak huislike omstandighede as moontlike oorsaak van opvoedkundige vertraging by kleurlingeleerlinge in die Bellville streek van die Wes-Kaaplandse Gemeenskap. Ongepubliseerde M.Ed Tesis. Universiteit van Wes-Kaapland.
3. Bielaczyc, K. & Collins, A. 1999. Learning Communities in Classrooms. Advancing knowledge for a lifetime. NASSP Bulletin. 83 (604).
4. Bierema, L.L 1999. The Process of the Learning Organization: Making sense of Change. NASSP Bulletin. 83 (604).
5. Bush, T. & Middlewood, D. 1997. Managing People in Education. London. Paul Chapman.
6. Chance, E.W., Cummins, C. & Wood, F. 1996. A Middle School's Approach to Developing and Effective School Work Culture. NASSP Bulletin. 80 (576).
7. Cheng, Yin Cheong. 1996. School Effectiveness & School-based Management. London. The Falmer Press.
8. Christie, P. 1989. The Right to learn. Braamfontein. Raven.
9. Chrispeels, J.H. 1992. Purposeful Restructuring: Creating a Culture for Learning and Achievement in Elementary Schools. London. The Falmer Press.
10. Clark, D. 1996. School's as Learning Communities. London. Cassel.



11. Cox, T. 1993 Disadvantage 11-year olds. Oxford.O.U.P.
12. Dalin, P. 1996. Can Schools Learn? Preparing for the 21<sup>st</sup> Century. NASSP Bulletin. 80 (576).
13. Dalin, P. 1995. Changing the School Culture. New York. Cassel.
14. Davidoff, S & Lazarus, S. 1997. The Learning School. An Organizational Development Approach. Cape Town. Juta.
15. Davies, D. 1996. Schools as Organizations. London. The Open University Press.
16. Dawes, A and Donald, D. 1994. Childwood and Adversity. Claremont. MML.
17. De Jager, L.J. 1996. Die funksionering van die vakkundige werkgroep in 'n Kinderhuisskool. Ongepubliseerde M.Ed tesis. Universiteit van Stellenbosch.
18. Dodal, A.W. 1999. How Parents and Students can Enrich the Work of a Community of Learners. NASSP Bulletin. 83 (604).
19. Du Four, R.P. 1999. Help wanted: Principals Who Can Lead Professional Learning Communities. NASSP Bulletin. Vol 83. No. 604.
20. Duignan, P. 1986. Research on Effective Schooling: Some Implications for School Improvement. Journal of Educational Administration. 24 (1).
21. Duminy, P.A., Dreyer, H.J., Steyn, P.D.G. 1990. Education for the Student Teacher (Part One) Cape Town. Maskew Miller.
22. Du Preez, J.J. & Steenkamp, W.L. 1984. Spesifieke Leergestremdhede- 'n neuropsigologiese perspektief. Durban. Butterworth.
23. Elliot, J. 1984. A Practical Guid to Teaching and Learning. Cape Town. Maskew Miller.

24. Epanchin, B.C., Townsend, B & Stoddard, K. 1994. Constructive Classroom Management. Pacific Grove. Brooks/Cole Publishing Company.
25. Firestone, W.A. & Wilson, B.L. 1984. What can Principals Do? Culture of School is a Key to More Effective Instruction. NASSP Bulletin 68 (476).
26. Fox, W, Schwella, E & Wissink, H. 1991. Public Management. Kenwyn. Juta.
27. Freiberg, H.J. 1996. From Tourist to Citizens in the Classroom. Educational Leadership. September.
28. Gaziel, H.H. 1997. Impact of School Culture on Effectiveness of Secondary Schools with Disadvantaged Student. The Journal of Education Research. 90 (5).
29. Gorton, R.A. 1983. School Administration and Supervision. Dubuque. W.M. C. Brown.
30. Greybe, L 1993. Strategiese Beplanning met betrekking tot Streekbeheer vir die Onderwys in Kaapland. Ongepubliseerde M.Ed. Tesis. Universiteit van Stellenbosch.
31. Grove, M.C. 1994. Skoolgereedheid – 'n Inleidende Studie. Durban. Butterworth.
32. Hamachek, D. 1995. Psychology in Teaching, Learning and Growth. Boston. Allyn & Bacon.
33. Hamburg, D.A. 1987. Fundamental building blocks of early life. New York. Carnegie.
34. Hoberg, S.M. 1994. Effective Educational Management: Comparative observations on the interconnectedness between principals and teachers. Educare. 23 (2).
35. Hollin, C.R. 1992. Criminal behaviour: a psychological approach to



- explanation and prevention. London. Falmer Press.
36. Holly., P. & Southworth, G. 1993. The Developing School. London. The Falmer Press.
  37. Janson, C.A. Van der Westhuizen, P.C. & Monteith, J. 1993. Organisasie kultuur van Top presterende skole. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde.
  38. Joubert, P. 1996. Die Rol van Simbole in die Skep van 'n Positiewe Skoolklimaat. Ongepubliseerde M. Ed Tesis. Universiteit van Stellenbosch.
  39. Joubert, P.A. 1988. Die mileu as in die opvoeding van die kind met Besondere verwysing na arbeid en vrye tyd. Ongepubliseerde M.Ed Tesis. Universiteit van Stellenbosch.
  40. Kallaway, P. 1988. Apartheid and Education. Johannesburg. Raven.
  41. Kaplan, H.I. & Sadock, B.J. 1988. Synopsis of Psychiatry. Behavioral Sciences. Clinical Psychiatry. Sydney. Williams & Wilkins.
  42. Kapp J.A. 1991. Kinders met Probleme: 'n Ortopedagogiese perspektief. Pretoria. J.L. van Schaik.
  43. Karpicke, H & Murphy, M.E. 1996 Productive School Culture: Principals working from the inside. NASSP Bulletin. 80 (576).
  44. Kauffman, J.M. 1991. Characteristics of Children's Behavior Disorders. Sydney. Charles E. Merrill Publishing.
  45. Kinderhuis X. 1999 a. Jaarverslag.
  46. Kinderhuis X. 1996 b. Notule van Krisisvergadering (12.10.99).
  47. Kinderhuis X. 1999 c. Statistiek.
  48. Kinderhuis X. 2000 a. Notule van Personeelvergadering (11.9.2000).
  49. Kinderhuis X. 2000 b. Notule van Personeelvergadering (16.10.2000).

50. Kinderhuis X. 2000 c. Notule van Personeelvergadering (20.11.2000).
51. Kinderhuis X. 2000 d. Opsomming van Waarnemingsboekgevalle.
52. Knight, J. 1997. Strategic Planning for School Managers. London: Kogan Page.
53. Kok, J.C.1970. Pedagogiese beoordeling van die waardeoriëntasies by milieugestremde Kinders. Ongepubliseerde D.Ed-verhandeling. Universiteit van Port Elizabeth.
54. Kotze, L.A.1984. Armoede as moontlike aanleiding tot ontsporing by kinders, met besondere verwysing na die puberteitsjare. Ongepubliseerde M.Ed Tesis. Universiteit van Pretoria.
55. Krajewski, B.1996. Enculturating the School. NASSP Bulletin. 80. (576).
56. Kratcoski, P.,C. Kratcoski, L.D.1990. Juvenile Delinquency. Englewood Cliffs. Prentice Hall.
57. Lambert,L.G.1988. Building School Culture: An Open Letter to Principals. NASSP Bulletin. 72 (506).
58. Le Roux, J.1986. Die milieu as medebepaler vir intelligensie, aktualisering, konsepvorming en skolastiese prestasie van die kind in die sekondêre skool. Ongepubliseerde M.Ed Tesis. Universiteit van Port Elizabeth.
59. Lombaard, A.C.1994. Die milieugestremde adolessent: enkele implikasies vir opvoeders en opvoedingsituasies. Die Unie. Desember.
60. Louw, D.A. 1989. Suid-Afrikaanse handboek van Abnormale Gedrag. Johannesburg. Southern.
61. Lussier, R.N. 1993. Human Relations in Organizations. Boston. Irwin.
62. Marais, J.M.1982. Die milieu-gestremde kind en sy taal. Die Unie. Januarie.
63. Masitsa. M.G. 1995. The Establishment of a Learning Culture as a Prerequisite for Academic Achievement. Ongepubliseerde D.Ed



verhandelings. Universiteit van Suid Afrika.

64. McCormack-Larkin, M. 1985. Ingredients of a Successful School Effectiveness Project. Educational Leadership. March.
65. McWhirter, J., McWhirter, B.T., McWhirter, A.M. & McWhirter, E.H. 1993. At-risk youth: a comprehensive response. California. Brooks.
66. Mendez, Roy. 1986. How can Principals Improve their Instructional Leadership. NASSP Bulletin. 70 (490).
67. Middlewood, D. & Lumby J. 1998. Strategic Management in Schools and Colleges. London. Paul Chapman.
68. Mohamed, F. 1991. Milieu-gestremdheid as veranderlike by die skoolstelsel se prestasie van standaard ses huishoudkunde leerlinge. Ongepubliseerde M.Ed Tesis. Universiteit van Port Elizabeth.
69. Morgan, S.R. 1985. Children in Crises: a team approach in the Schools. San Diego. College Hill.
70. Newcomer, P.L. 1993. Understanding and teaching emotionally disturbed children and adolescents. Austin. Pro-ed.
71. Nixon, J. Martin, J., McKeown, P. Ranson, S. 1996. Encouraging Learning. Buckingham. Open University Press.
72. O'Sullivan, F. 1997. Learning Organizations - reengineering schools for life long learning. School Leadership & Management. 17 (2).
73. Papalia, D.E. & Olds, S.W. 1988. Psychology. New York. McGraw Hill.
74. Pepler, A.P. 1995. Die ontwikkeling van 'n basiese oerleidingprogram vir ouers met voorskoolse kinders in die lae sosio-ekonomiese milieu. Ongepubliseerde M.Ed tesis. Universiteit van Stellenbosch.
75. Potter, D & Powell, G. 1992. Managing a Better School. London. Heinemann.
76. Pretorius, F.J. 1994. Kultuurverandering: die rol en taak van die

- onderwysleier Educare 23 (1).
77. Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. 1992. Ongepubliseerde verslag oor onderwysvoorsiening aan leerlinge van skool X. Pretoria.
78. Ramirez, M.R. 1999 Developing Learning Organizations and Communities. NASSP Bulletin. 83 (604).
79. Robbins, S.P. 1993. Organizational Behaviour. Englewood Cliffs. Prentice Hall.
80. Senge, P.M. 1994. The Fifth Discipline. The Art & Practice of the Learning Organization. New York. Currency Doubleday.
81. Smith D.P.J. & Pacheco, R. 1996. Die Konsep Leerkultuur. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde. 16(3).
82. Snyman, A. 1990. Ouerbegeleiding behoeftes in milieugestremde gemeenskappe. Ongepubliseerde D Ed –verhandeling. Universiteit van Pretoria.
83. Snyman, J.H. 1992. Die Skep en Instandhou van Skooltradisie. Ongepubliseerde M.Ed. Tesis. Universiteit van Stellenbosch.
84. Steyn, G.M. 1992. Die verband tussen uitnemende onderwys en meer effektiewe “klant” – gerigtheid. Educare 21(1) & 21(2).
85. Swigelaar, M.E. 1998. Die skoolbeleving van die sorgbehoewende, gekommitteerde leerder in die kinderhuisskool. Ongepubliseerde M.Ed Tesis. Universiteit van Stellenbosch.
86. Task Team en Education Management Development, Department of Education, South Africa. 1996. Report of the task team on Education Management Development: Changing Management to manage change in education. December 1996.
87. Thompson, J.L. 1993. Strategic Management. London. Chapman & Hall.



88. Ungood, - Thomas, J. 1997. Vision of a Good School. London. Cassell.
89. Die Unie Mei 1998.
90. Van der Westhuizen P.C. (Red.). 1995. Doeltreffende Onderwysbestuur. Pretoria. Kagiso.
91. Van der Westhuizen P.C. (Ed). 1996. Schools as Organisations. Pretoria. Van Schaik.
92. Van Kradenburg, L.P.1993. Die Personeelfunksie en Onderwysbestuur. Stellenbosch. U.U.B.
93. Van Kradenburg, L.P.1981. Doeltreffende Onderwysbestuur en hoe Personeelmoreel. 'n Terreinverkenning met besondere verwysing na die bestuursrol van die skoolhoof. Ongepubliseerde M.Ed Tesis. Universiteit van Stellenbosch.
94. Van Niekerk, L & Meyer, C. 1995. The Origin of sub- and counter cultures among black youth. A Historical - educational analysis. Educare. 24(1)
95. Van Wyk, C. 1993. Strategiese beplanning - eie tydse onderwysbestuursaksioma. Educare. 22. (2)
96. Watkins, K.E. & Marsick, V.J. 1999. Sculpting the Learning Community: New Forms of working and organizing. NASSP Bulletin. 83.(604).
97. West - Burnham, J & O'Sullivan, F. 1998. Leadership & Professional Development in Schools. London. Pitman Publishing.
98. Wet op Kindersorg, nommer 74 van 1983.
99. Williams., A., Dobson, P., & Walters, M. 1990. Changing Culture, London.
100. Winfree,L.T.,Bäckström, T.V. &May,s G.L.1994. Social learning theory, self-reportd delinquency and youth gangs: A new twist on a general theory of crime and delinquency. Youth and society. 26 (2).

101. Wolfgang, C.H. 1999. Solving Discipline Problems. London. Allyn and Bacon.
102. Woolfolk, A.E. & Nicolich, L.M. 1980. Educational Psychology for Teachers. Englewood Cliffs. Prentice Hall.
103. Zederayko, G.E. & Ward, K. 1999. Schools as Learning Organizations: How can the Work of Teachers Be Both Teaching and Learning. NASSP Bulletin 83 (604).